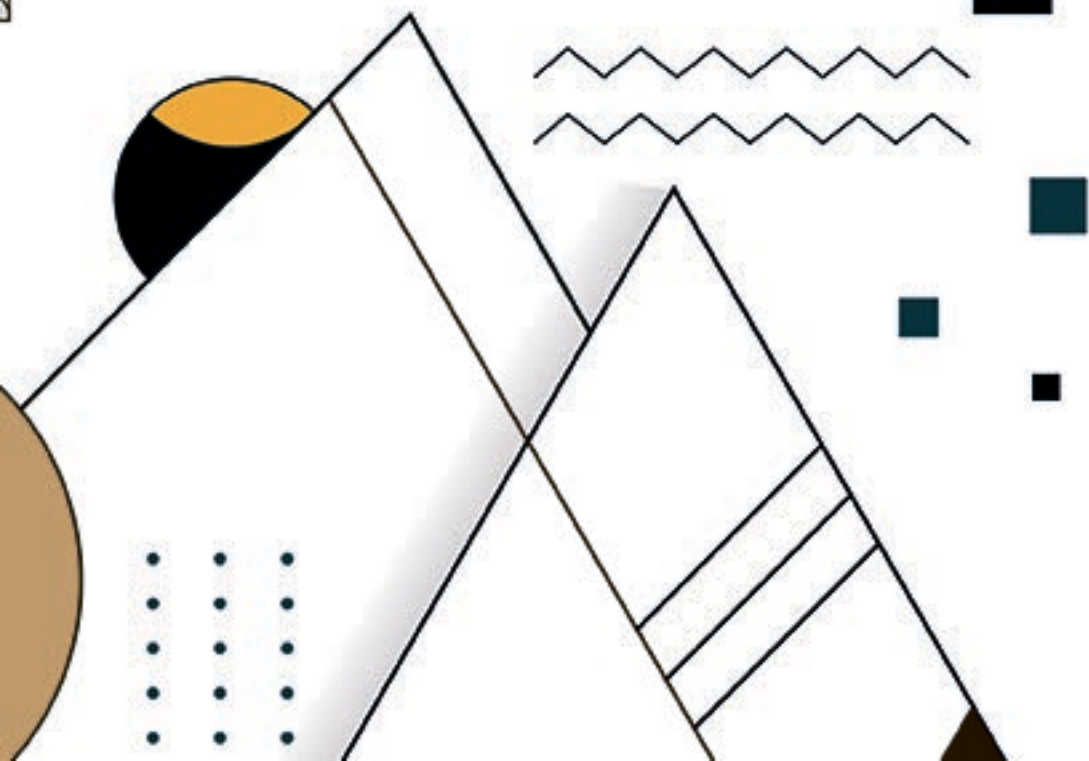


**Вовлеченность студенческой
молодежи в пространство
жизнеосуществления:
проблема концептуализации
феномена в новых
социокультурных условиях**



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

**ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
В ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНЕОСУЩЕСТВЛЕНИЯ:
ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ФЕНОМЕНА
В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2023

УДК 159.9
ББК 88.2
В61

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

Л. В. Блинов;

д-р психол. наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

И. В. Ткаченко

В61 **Вовлеченность студенческой молодежи в пространство жизнеосуществления : проблема концептуализации феномена в новых социокультурных условиях :**
монография / Е. В. Павлова, О. М. Краснорядцева, А. В. Лейфа [и др.]; под общ. ред. Е. В. Павловой. – Чебоксары: Среда, 2023. – 296 с.

ISBN 978-5-907688-54-4

В монографии рассматривается проблема исследования и управления вовлеченностью студенческой молодежи в условиях цифровизации. Приведены данные о традиционных контекстах изучения вовлеченности, обоснована необходимость их пересмотра и дополнения с учетом постнеклассического взгляда на природу человека и психологических особенностей современной вузовской молодежи. В русле методологии системной антропологической психологии сформулирована авторская концепция вовлеченности личности в пространство жизнеосуществления. Дифференцированы вовлеченность как состояние и «ресурс вовлеченности», описаны модели и методы диагностики указанных феноменов.

Монография предназначена для специалистов системы высшего образования, ученых, аспирантов, магистрантов, студентов.

ISBN 978-5-907688-54-4

DOI 10.31483/a-10529

© Коллектив авторов, 2023

© ИД «Среда», оформление, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| Предисловие | 4 |
| Глава 1. ФЕНОМЕН ВОВЛЕЧЕННОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ КОНТЕКСТЫ ИЗУЧЕНИЯ | 8 |
| 1.1. История становления понятия «вовлеченность»: проблема методологического и терминологического однообразия | 8 |
| 1.2. Вовлеченность как многомерный феномен: компоненты, виды, индикаторы, возможности диагностики | 24 |
| 1.3. Факторы и условия формирования вовлеченности. Причины «сопротивления вовлеченности» | 42 |
| Глава 2. ПРОБЛЕМА ВОВЛЕЧЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНЕОСУЩЕСТВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ | 59 |
| 2.1. Молодежь как социальная и возрастная группа: психологические особенности «цифрового поколения» | 59 |
| 2.2. Цифровая среда как пространство жизнеосуществления | 74 |
| 2.3. Цифровая социализация. Формы «цифровой жизни» современной молодежи | 86 |
| 2.4. Традиционные социокультурные практики жизнеосуществления молодежи в новых условиях | 101 |
| Глава 3. СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИЗУЧЕНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНЕОСУЩЕСТВЛЕНИЯ | 117 |
| 3.1. «Ресурс вовлеченности» и «вовлеченность»: проблема дифференциации | 117 |
| 3.2. Ресурсное обеспечение состояния вовлеченности | 132 |
| 3.3. Пространственно-временные характеристики состояния вовлеченности | 152 |
| Глава 4. УПРАВЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА | 176 |
| 4.1. Педагогические пути вовлечения обучающихся в инженерную профессию в контексте непрерывного образования | 176 |
| 4.2. Оценка вовлеченности студентов во внеучебную деятельность (по результатам социологического опроса) | 189 |
| 4.3. Ценностно-смысловая сфера старшеклассников как фактор продуктивного самоосуществления | 205 |
| 4.4. Концептуальный каркас управления студенческой вовлеченностью | 221 |
| Библиографический список | 239 |

Предисловие

Изменения условий жизни задают новые контексты психологических исследований и порождают потребность науки и практики в пересмотре традиционного понимания ряда психологических феноменов, реинтерпретации фактов, выделении новых закономерностей. В полной мере это утверждение относится и к концепту «вовлеченность». На сегодняшний день сформировалось два относительно независимых направления исследований в данной области: изучение вовлеченности сотрудников («work engagement» / «employee engagement») [84; 227; 257; 310; 312; 362; 399; 426; 451; 502; 506 и др.] и студентов («student involvement» / «student engagement») [130; 132–134; 191; 197; 215–220; 379; 396; 419; 436; 479; 484 и др.]. Накоплен богатый фактологический материал, свидетельствующий о том, что вовлеченность сотрудников способствует формированию конкурентных преимуществ организации [176; 312] за счет снижения текучести кадров [312; 451; 453; 502] и удержания талантов [89; 333], более высокой удовлетворённости клиентов [312; 410] и сотрудников [221; 333], повышения производительности труда [310; 312; 333; 401; 431; 497; 522], возрастания «энтузиазма в работе», проявления надролевых (сверхролевых) усилий [145; 401; 504], повышения «инновационной отдачи» сотрудников [310] и т.п.

В число положительных эффектов вовлеченности студентов включают: улучшение их психологического состояния, повышение удовлетворенности обучением, формирование связей студента с преподавателями и сотрудниками университета, снижение уровня отчислений [218, 498, 526 и др.]. Вовлеченность рассматривается как необходимое условие достижения результатов образовательных программ [130] и показатель эффективности образовательной политики вузов [218], как феномен, способствующий вовлечению потенциальных учащихся в непрерывное обучение [197], как фактор становления педагогического профессионализма [246] и т.п. Вовлеченность позволяет прогнозировать успеваемость обучающихся [484], «выступает предиктором посещаемости, сохранения контингента, завершения обучения» [484, р. 3], является одним из ключевых факторов успеха в учебе [437] и защищает обучающихся от рискованного поведения [484].

В то же время, остаются недостаточно изученными механизмы, лежащие в основе инициации и поддержания вовлеченности, что затрудняет управление ею. Кроме того, недостаточно концептуализирован и сам феномен вовлеченности, который в научных публикациях рассматривается как процесс (в первую очередь – инвестирования времени и энергии в выполняемую деятельность) [131; 132; 396], как активность [48], как присущее человеку качество (в контексте личностного / психологического потенциала и т.п.), как особого рода состояние [300; 312 и др.], в том числе, эмоциональное и интеллектуальное [147; 176]. Однако для состояния вовлеченности не рассмотрены его основные характеристики (глубина, длительность, устойчивость и т.д.) и условия возникновения и завершения. В трактовке вовлеченности как процесса только в нескольких работах [130; 264; 401] идет речь о его этапах, динамике. Не в полной мере проясняются причины, по которым человек вовлекается в одну деятельность и избегает других. Рядом авторов [194; 197; 179; 436; 464; 505 и др.] приводятся данные о структуре вовлеченности, однако выделяемые ими компоненты не в полной мере можно соотнести с пониманием вовлеченности как состояния либо как процесса. Схожим образом обстоит ситуация и с выделением мерностей (видов, типов, компонентов и т.д.) вовлеченности.

В данной работе нами предпринята попытка анализа и обобщения имеющихся данных и формирования концепции вовлеченности, позволяющей раскрыть собственно психологическую природу данного феномена и рассматривать его безотносительно конкретного вида деятельности, социальной группы и т.д. Данная задача решается с позиции системной антропологической психологии [309], разрабатывающий постнеклассический взгляд на природу человека. В этом ключе вовлеченность понимается нами как состояние человека как открытой самоорганизующейся системы, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия и достаточной сензитивности человека к этой среде. Также осуществляется дифференциация состояния вовлеченности и «ресурса вовлеченности» как совокупности характеристик, лежащих в его основе.

Помимо изменения научных взглядов на природу человека, значимым для понимания вовлеченности современных молодых лю-

дей является изучение трансформаций среды взросления и психологических характеристик самих вовлекающихся. В значительной степени это связано с процессом цифровизации всех сфер жизни человека, формированием смешанной реальности, «фиджитал» мира, порождающего новые «психические орудия», трансформирующего ценности, смыслы, привычные закономерности и способы организации жизни человека, появлением «цифровой личности», «цифровой социализации». Алгоритмизированность цифровых практик и обилие информации затрудняют формирование у молодых людей навыков принятия ответственных решений, совершения осознанных выборов в процессе жизнеосуществления. Темпоральные особенности и психологические характеристики современной молодежи существенно отличаются от таковых у представителей предшествующих поколений.

Логика построения монографии отражает переход от традиционных представлений о вовлеченности студенческой молодежи к авторской модели данного феномена. В первой главе рассмотрена история становления понятия «вовлеченность», показаны проблемные зоны соотнесения теорий российских и зарубежных авторов, дан сравнительно-сопоставительный анализ существующих на сегодняшний день представлений о мерностях вовлеченности, обуславливающих ее факторах и диагностических критериях. Поскольку работы в области вовлеченности персонала содержат ряд данных, которые могут быть с успехом использованы и в управлении студенческой вовлеченностью, в рамках первой главы мы рассматриваем обе эти сферы.

Вторая глава посвящена анализу психологических особенностей современной молодежи, принадлежащей к так называемому «цифровому поколению». Рассмотрены понятие «цифровой социализации», ее особенности и взаимосвязь с традиционной социализацией. Приведены данные о формах «цифровой жизни» современной молодежи и трансформации традиционных пространств и практик вовлечения и вовлеченности в новых социокультурных условиях.

В третьей главе рассматриваются методологические основания авторской концепции вовлеченности. Описаны возможности методологии системной антропологической психологии, а также историко-эволюционного и системно-диахронического подходов для

расширения собственно психологических взглядов на природу вовлеченности и систематизации имеющихся научных данных. Показано, что в русле постнеклассической психологии возможен и необходим переход от понимания вовлеченности в деятельность, организацию к исследованию вовлеченности человека в целостное пространство жизнеосуществления. Приведены авторские модели «ресурса вовлеченности» и состояния вовлеченности, понимаемого в кратко-, средне- и долгосрочной перспективе. Предложены варианты диагностики указанных феноменов.

Четвертая глава объединяет ряд исследований и моделей управления студенческой вовлеченностью, реализуемых на организационном, межличностном и личностном уровнях и охватывающих студентов, учащихся Общеобразовательного лицея и Факультета среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет».

Главы 1–3 монографии и параграф 4.4 отражают содержание диссертационного исследования Е.В. Павловой на соискание ученой степени доктора психологических наук, глава 4 – практики диагностики и управления студенческой вовлеченностью, сложившиеся и успешно применяемые в ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет».

Глава 1. ФЕНОМЕН ВОВЛЕЧЕННОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ КОНТЕКСТЫ ИЗУЧЕНИЯ

Е.В. Павлова¹, канд. психол. наук, доцент
О.М. Краснорядцева², д-р психол. наук, профессор
1 – Амурский государственный университет
2 – Томский государственный университет

1.1. История становления понятия «вовлеченность»: проблема методологического и терминологического однообразия

На сегодняшний день не вызывает сомнений практическая значимость исследования вовлеченности и развития практик управления ею. Указания на это можно найти в работах как зарубежных [396; 400; 431; 445; 464; 479; 483; 487; 502; 506 и др.], так и российских [84; 120; 145; 215; 227; 312 и др.] ученых и практиков. Однако в данном случае мы имеем дело с тем, что И. Лакатос называл регрессивной исследовательской программой, при использовании которой практика существенно опережает развитие теории [154]. В качестве иллюстрации этого факта можно привести высказывания С.А. Липатова [192], П.С. Смирнова [312], Л.М. Чеглаковой, В.И. Кабалиной [362] и др. об отсутствии научного консенсуса в понимании вовлеченности и значительном терминологическом разнообразии в данной исследовательской области. Во многих работах по проблеме вовлеченности не эксплицируются цели исследований и направления последующего применения полученных данных, а словосочетание «студенческая вовлеченность» часто используется как крылатая фраза [479, р. 60]. Отмечается, что не в полной мере изучены факторы и механизмы формирования вовлеченности [176]. Существует мнение, что вовлеченность «не имеет собственного содержания», но может быть описана при помощи таких терминов как мотивация или удовлетворенность [198].

В то же время, понятие «вовлеченность» широко представлено в практике управления персоналом. Так, W. Schaufeli, M. Salanova в работе, посвященной определению границ между схожими понятиями «work engagement», «employee engagement» и др. приводят данные о результатах поиска публикаций по данной проблематике [506]. По состоянию на 2010 г. они говорят о 35500 работах, касающихся первого понятия и 640000 – второго [506, р. 40], при

этом количество научных публикаций по указанной проблематике составляет 134 и 96 работ соответственно. Анализ русскоязычных баз данных отражает схожие тенденции. По состоянию на 2023 г. мы можем говорить о том, что ситуация практически не изменилась: на фоне значительного количества публикаций, отражающих практические аспекты изучения и управления вовлеченностью данные о результатах академических исследований указанного феномена представлены в значительно меньшей степени. В первую очередь, это касается психологических исследований.

В широком смысле «вовлеченность» рассматривается как характеристика отношений работника к организации и с организацией, в ряду таких явлений как лояльность, приверженность, организационное гражданское поведение, включенность и др. Первые исследования в данной области относятся к изучению удовлетворенности работой, лояльности, приверженности, которые позже в ряде случаев стали рассматриваться как предпосылки вовлеченности [257; 362; 453 и др.], что привело к появлению зон пересечения данных понятий и необходимости их дифференциации [199; 239; 333].

Проблема лояльности становится предметом осмысления уже в трудах философов Античности [75]. Современные исследования первоначально были сфокусированы на потребителях товаров и услуг и только в начале XXI в. внимание было уделено лояльности сотрудников [85]. На сегодняшний день она рассматривается как «социально-психологическая установка», включающая эмоциональную и когнитивную составляющие [87], как одна из стадий развития отношения сотрудника к организации, которой предшествует благонадежность, а за ней следует приверженность [85, с. 232], как «социально-психологическое отношение работника к организации, для которого характерно принятие её целей и ценностей, желание работать в ней» [86, с. 159] и др. При этом отмечается низкий, по сравнению с вовлеченностью, прогностический потенциал лояльности в отношении активности сотрудников и их отношения к организации в будущем [85; 86; 420].

В отличие от лояльности, понятие организационного гражданского поведения (*organizational citizenship behavior*) означает активную позицию человека; неформальное, не определенное должностными инструкциями поведение сотрудников, направленное на

улучшение деятельности организации [485] (что в российской исследовательской традиции соответствует феномену сверхадаптивного поведения). Основным его отличием от вовлеченности, по мнению А. Saks, является добровольность и неформальность проявления [502]. Формами организационного гражданского поведения являются помощь сотрудникам (не предусмотренная должностными инструкциями), максимально полное вложение сил и мастерства в достижение результата, проявление инициативы, соблюдение норм и ценностей организации, гражданская ответственность [362; 485; 486]. Данное понятие отражает преимущественно поведенческий аспект отношений сотрудника с организацией, что нашло положительный отклик у ряда специалистов в области управления человеческими ресурсами [362].

Как отмечают С.А. Липатов, Х.И. Синчук, на сегодняшний день сохраняется понимание организационной приверженности как «психологического состояния, которое характеризует взаимосвязь сотрудников и организации и связано с их решением по поводу того, продолжать или не продолжать свое членство в организации» [193, с. 7]. В то же время в исследованиях последних лет появляются данные о приверженности профессии и собственному профессиональному пути [196], которая противопоставляется приверженности организации. В зависимости от причин, лежащих в основе приверженности организации, выделяются: аффективная (эмоциональная) приверженность; приверженность, обоснованная стажем и оценкой издержек в случае смены работы; нормативная приверженность, основанная на обязательствах перед организацией [480]. Эти же причины могут лежать в основе и приверженности профессии [199].

Исследование удовлетворенности трудом как основания (и практически синонима) вовлеченности получило распространение благодаря компании Gallup и определено В. Shuck как одно из четырех основных направлений в изучении вовлеченности персонала [511]. В Россию данная тенденция пришла в начале 2010-х, что нашло отражение в множестве работ, посвященных удовлетворенности сотрудников отдельных предприятий, организаций и целых отраслей [86; 221; 316 и др.]. Удовлетворенность трудом представляет собой «позитивное эмоциональное состояние, которое возникает у работника в результате оценки его деятельности» [13],

«обобщенное и устойчивое отношение субъекта к выполняемой деятельности» [198], которое «во многом зависит от уровня притязаний / ожиданий работника» и от его эмоционального состояния [86, с. 159]. Считается, что «лояльность и удовлетворенность всегда сопутствуют друг другу» [86, с. 159]. Определяя соотношение удовлетворенности и вовлеченности, российские ученые и исследователи отмечают, что данные понятия во многом пересекаются, а критерии их оценки зачастую совпадают [13]. Также высказывается мнение, что вовлеченность отражает ориентацию человека на будущие достижения [198] и «самый высокий уровень приверженности работника организации» [227, с. 77].

Исследования вовлеченности пришли в практику управления персоналом в последней трети XX в., когда на фоне изменений в экономике и общественном сознании возникла необходимость в преобразовании организационных систем [145]. В 1990 г. W. Kahn дает определение «личной вовлеченности» (personal engagement) как включенности человеком своего «Я» в решение трудовых задач, соотносённости рабочей роли и личности [464]. Высокая личная вовлеченность позволяет человеку реализоваться в своей профессиональной деятельности «физически, интеллектуально и эмоционально» [192, с. 104].

В ряде работ, раскрывающих переход от исследований мотивации к изучению вовлеченности, предпринимаются попытки определить их соотношение. А.Б. Карпов приводит классификацию теорий, обосновывающих связи вовлеченности и мотивации, предполагающие понимание вовлеченности как: 1) состояния, мотивирующего сотрудников, которое «объединяет чувство идентичности, лояльности, собственной продуктивности»; 2) противоположности демотивации и эмоционального выгорания; 3) проявления трудовой мотивации (преимущественно, внутренней) [125]. И.А. Кулькова, Н.А. Николаев полагают, что вовлеченность «характеризуется совокупностью мотивов к эффективному труду и улучшению социально-экономических показателей деятельности предприятия» [176, с. 90].

О необходимости перехода от исследований студенческой мотивации к исследованию и повышению студенческой вовлеченности пишут К.В. Киуру, Е.Е. Попова [132]. A.L. Olson, R.L. Peterson

рассматривают вовлеченность (как проявление внимания, любознательности, оптимизма) как фактор повышения мотивации школьников [484]. Н.А. Дука, А.А. Стомба на основе анализа работ зарубежных авторов делают вывод, что вовлеченность студента может выступать значимым мотивом учения, однако студент, мотивированный на выполнение отдельных задач, может не быть вовлеченным в университетскую жизнь [92]. Кроме того, высокая мотивация, в отличие от вовлеченности, не всегда может проявляться в поведении [396]. F. Newmann подчеркивает значимость понимания механизмов воздействия социального контекста учебного заведения на мотивацию студентов [483].

В 2010-х годах ряд крупных российских компаний стали включать исследование вовлеченности и мероприятия по ее повышению в стратегии своего развития (ОАО «РЖД»), программы ежегодного мониторинга (ОАО «Сбербанк России»), проводят оценку уровня вовлеченности своих сотрудников «Росатом», «МТС» и др. В этот же период появляются первые русскоязычные работы по проблеме «студенческой вовлеченности», программы мониторинга разнообразных студенческих характеристик, предположительно влияющих на качество образования.

Изучение студенческой вовлеченности как самостоятельное направление исследований берет свое начало в работах А. Astin [396], сформулировавшего конструкт «student involvement» и определившего его основные характеристики, а также R. Pace [487] и G. Kuh [492]. Как отмечает сам А. Astin, это стало возможно благодаря двадцати годам исследований поведения студентов. Среди предпосылок изучения студенческой вовлеченности можно отметить масштабные исследования отчисления (выбытия) студентов [73; 389; 403; 491; 527], состояния отчужденности от учебного заведения [475], «хороших практик» организации учебного процесса [415] и др.

По словам М. Koljatic, G.D. Kuh [467], Н.Г. Малошонок [220] и др., проблема «студенческой вовлеченности» приобрела актуальность в связи с постановкой вопросов о критериях эффективности деятельности университетов, определением способов достижения высоких результатов. В общем виде данная задача может быть сформулирована следующим образом: определить причины отчис-

лений и низкой успеваемости студентов и найти способы удержания студента в вузе, фокусировки его внимания и усилий на решении учебных и сопряженных с ними задач.

В этот период складывается мнение, что «лучший индикатор успеха высшего образования – это достижения студентов в обучении и их личностное развитие», однако «разработка индикаторов студенческих достижений оказалась проблематичной» [220]. Это привело, в том числе, к смещению акцента на процесс обучения, на оценку того, как именно происходит развитие студента в процессе обучения и появлению концепта «студенческая вовлеченность» [220; 352; 479; 529]. Соответственно, большое значение придается тому, какой именно опыт приобретают студенты в процессе обучения [133; 215; 218; 396; 418; 492]. Были сформированы различные стратегии вовлеченности и вовлечения студентов [217; 479], описана типология учебных заведений (колледжей и университетов США) в зависимости от используемых ими способов вовлечения студентов [492]. Концепция студенческой вовлеченности изначально развивалась в США, затем получила распространение в Австралии и Канаде, несколько позже – в Японии. В России данное направление исследований в русле социологии развивалось Н.Г. Малошонок, позднее – другими учеными Высшей школы экономики. Относительно недавно появились исследования студенческой невовлеченности (*student disengagement*) [421; 501].

Обзор наиболее распространенных моделей и теорий вовлеченности персонала приводит В. Shuck [511]. Он выделяет: основанный на теории W. Kahn подход к рассмотрению вовлеченности через призму удовлетворения потребностей; основанный на теориях А.В. Bakker, W.B. Schaufeli, С. Maslach подход к пониманию вовлеченности как противоположности выгорания (анти-выгорание); понимание вовлеченности как удовлетворенности сотрудников (основано на данных компании Gallup); многомерный подход, основанный на представлениях А. Saks о вовлеченности как конструкте, состоящем из познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов, которые тесно связаны с выполняемой человеком рабочей ролью [511]. Указанную работу В. Shuck можно считать одной из самых цитируемых российскими специалистами в области вовлеченности [145; 362 и др.].

Таким образом, на сегодняшний день богатство фактологических данных о вовлеченности при отсутствии единой методологии исследования и общепризнанных теоретических моделей и конструктов порождает терминологическое разнообразие и разноплановость в использовании тех или иных понятий, что проявляется как в рамках одного языкового поля (например, англоязычных или русскоязычных публикаций), так и при их переводе.

За прошедшие с начала изучения вовлеченности несколько десятилетий в научный и управленческий оборот были введены такие понятия как «personal engagement», «work engagement», «employee engagement», «involvement» и многие другие. Формирование в качестве крупного самостоятельного направления изучение студенческой вовлеченности в 1980-х годах добавило к этому перечню еще два понятия: «student involvement» и «student engagement».

Одна из ключевых трудностей в соотнесении работ российских и зарубежных авторов заключается в особенностях перевода и наличии смысловых разночтений, особенно на этапе становления российской терминологической традиции в данной области (начало 2010-х годов). В качестве примера можно привести использование двух понятий «увлеченность» и «вовлеченность». Российские авторы указывают на их различие, однако английское «engagement» переводится и как увлеченность [130; 192; 196; 221], и как «вовлеченность» [220; 223]. Одна из ведущих теорий в рассматриваемой области (теория W. Schaufeli, A. Bakker) представлена в русскоязычной литературе и как «теория вовлеченности» [223], и как «теория увлеченности» [25; 221]. В то же время отмечается, что увлеченность – это внутреннее состояние, а вовлеченность – внешне обусловленное [31]; что вовлеченность всегда проявляется в социальном контексте, в совместной деятельности, а увлеченность может сформироваться вне его [130]. А.Н. Онучин соотносит увлеченность с эмоциональными аспектами отношения к работе, с энтузиазмом, а вовлеченность – с системой ценностей и философией организации [257]. Увлеченность работой (work engagement) рассматривается как состояние человека, при котором он «находит смысл, интерес и удовольствие» в самом процессе труда [192, с. 108].

Второй аспект касается использования понятий «involvement» и «engagement». В специализированной литературе встречается указание, что используется «involvement – если речь идет об участии в каком-либо процессе», «engagement – интеграция в процесс или отношения» [198]. Р.А. Долженко в контексте практик управления человеческими ресурсами указывает на принципиальные различия в данных терминах, поскольку «понятие engagement отражает всю полноту отношения работников к организации», а «involvement можно перевести как привлечение, задействование», то есть этот термин «характеризует внешнюю сторону воздействия организации на сотрудников, которое может вызвать ответную реакцию» [85, с. 231]. В то же время, в исследованиях студенческой вовлеченности данные понятия фигурируют практически как равнозначные, в частности в работе А. Astin [396] – одного из основоположников данного направления исследований – используется понятие «involvement», как и в работе Е.Н. Соболевой [315]. Термин «involvement» так же применяется и при описании различных аспектов вовлеченности в коммуникацию: «interaction involvement», «conversational involvement» и др. [78, с. 67]. С.А. Липатов [192], Е.Ю. Мандрикова, А.А. Горбунова [221] указывают на различие понятий «вовлеченность в работу» (job involvement) и «увлеченность работой» (work engagement). Мы придерживаемся позиции, что термином «engagement» обозначается реальное присутствие человека в той или иной деятельности или организации, участие в происходящих процессах, а также обеспечение такого участия, а «involvement» характеризует состояние вовлеченности, формирующееся в процессе взаимодействия человека и среды.

Само понятие «вовлеченность» также не является однозначным. Среди работ зарубежных авторов, направленных на уточнение терминологического поля изучения вовлеченности, можно сослаться на работы А. Bakker, W. Schaufeli, M. Salanova, в которых в числе прочего, дифференцируются понятия «employee engagement» и «work engagement» [506; 507], которые многими авторами используются как синонимичные. Что касается русскоязычных работ, детальный анализ терминологии по вопросу вовлеченности приводит С.А. Липатов [192]. Им отмечается, что в значительном числе работ утверждается, что вовлеченность работников «является желатель-

ным условием, имеет организационную цель, и ассоциируется с вовлеченностью, приверженностью, страстью, энтузиазмом, целенаправленными усилиями и энергией, а также имеет как установочные, так и поведенческие компоненты» [192, с. 105]. Е.А. Скриптунова рассматривает вовлеченность как такое отношение к работе, при котором сотрудник «будет не только понимать миссию и цели компании, но и разделять и активно поддерживать их» [310, с. 96].

Под «вовлеченностью персонала» в русскоязычных работах понимают «физическое, эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое мотивирует сотрудников выполнять свою работу как можно лучше» [147; 176, с. 88] и характеризует «способность человека вкладывать энергию в совершаемое или планируемое действие на протяжении длительного времени» [198, с. 187], «устойчивый аттитюд, который предполагает длительную концентрацию работника на решении задач, приносящих организации дополнительный эффект, и выражается в дополнительной эмоциональной привязанности к ее целям и ценностям» [86, с. 160], «степень участия сотрудников в работе компании, заинтересованное отношение к своей работе, которое приводит к повышению производительности труда» [120, с. 175], «понимание значимости своего вклада в деятельность и развитие организации; стремление расти и развиваться вместе с организацией» [145, с. 253]; «предрасположенность людей к участию в той или иной трудовой деятельности» [85, с. 231]. Вовлеченность персонала как комплексный показатель корпоративной культуры «характеризуется степенью совпадения интересов организации и ее сотрудников» [310, с. 96] и «предполагает не только лояльность, но и активное содействие успеху общего дела» [352; 464]. Вовлеченность является также одним из принципов менеджмента качества, закрепленным в стандартах ISO [61, 227].

Таким образом, существуют достаточно устойчивые понятия «вовлеченность персонала», «вовлеченность в работу», «вовлеченность в организацию», «студенческая вовлеченность», а также множество других вариантов, которые авторы соответствующих работ используют весьма произвольно. Во многих работах определение вовлеченности представлено скорее имплицитно, очерчивается контекст, в котором данный феномен изучается авторами, в той или

иной степени обозначаются видовые признаки, в то время как родовые признаки понятия в ряде случаев остаются непроясненными. В частности, обращает на себя внимание многообразие терминов, использующихся для обозначения вовлеченности студентов: студенческая вовлеченность [218; 396]; вовлеченность обучающихся [130]; «учебная вовлеченность студентов на лекциях и семинарах» (А.М. Корбут, цит. по [191]); вовлеченность в обучение, вовлеченность в учебную деятельность [80], вовлеченность в непрерывное образование, вовлеченность в образовательный процесс [197]; цифровая вовлеченность студентов [191]; студенческая вовлеченность в академическую работу [133; 483], «вовлеченность студентов в научные проекты, студенческие организации и внеучебные мероприятия» [381, с. 267].

В.Л. Лехциер, опираясь на научный аппарат теории фреймов И. Гофмана, рассматривает вовлеченность студентов на занятиях как «психобиологический процесс, в котором субъект перестает, по крайней мере частично, осознавать направленность своих переживаний и познавательного внимания», что соответствует поглощенности делом [191, с. 42] и соотносится с описанием состояния «потока» по М. Чиксентмихайи [366]. По данным W. Kahn [464], П.С. Смирнова [312], вовлеченность – это особое состояние, которое характеризуется «степенью реализации ... личного потенциала в процессе выполнения трудовой роли, ... степенью физической, умственной и эмоциональной активности» [312, с. 83]. Другим вариантом описания вовлеченности является понимание ее как собственно активности, направленной на взаимодействие с объектами внешней среды [48]. Р.А. Долженко подчеркивает, что «вовлеченность» «определяет и идентифицирует то, что индивид делает, как он себя ведёт, а не то, что он чувствует», «вне зависимости от изменения внешних обстоятельств» [86, с. 160].

Таким образом, понятие «вовлеченность» используется применительно к явлениям разного масштаба: вовлеченность в процесс решения задач («task engagement») [179; 457], в процесс занятия (лекции, семинара) [191], в деятельность и в организацию, в которой работает человек [312], в «исполнение своих рабочих ролей» [333, с. 11], в отдельные сферы деятельности [42; 198; 316 и др.], «вовлеченность покупателя в покупку товара» [176, с. 89], вовле-

ченности в жизнь в целом [206]. В числе наиболее распространенных можно выделить определения вовлеченности как особой формы активности, инвестирования времени и энергии, как процесса, как состояния. Поскольку данные варианты вовлеченности рассматриваются в различных исследовательских и методологических контекстах, остается открытым вопрос о том, идет ли речь о различных мерностях одного и того же феномена или же одним понятием обозначаются различные психологические явления.

В концепции студенческой вовлеченности, предложенной А. Astin, вовлеченность рассматривается через понятие катексис – инвестирование психической энергии в объекты, находящиеся за пределами самого человека [396, p. 518], а также как превращение внешних объектов в часть собственного «Я». Соответственно, студенческая вовлеченность определяется как «совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта» [396]. В модели V. Tinto вовлеченность студентов рассматривается как интеграция в академическую и социальную системы [526], в работе S. Mann – как состояние, противоположное отчуждению [475]. В концепции F. Newmann, разделяемой многими российскими исследователями, – как «психологическое инвестирование и усилия, вкладываемые студентом в обучение, понимание, освоение знаний, навыков или искусство академической работы» [133, с. 381; 483], выходящей за пределы рутинной работы. Через качество получаемого студентами опыта и прилагаемых ими усилий (quality of effort) рассматривает вовлеченность R. Pace [487]. Студенческая вовлеченность также понимается как «готовность студента участвовать в повседневной университетской активности, такой как посещение занятий, подготовка и сдача работ и «слушание» преподавателя во время занятий [15; 218; 413], а также как показатель качества обучения [197; 418; 419].

В исследованиях вовлеченности молодежи фигурируют: вовлеченность в научно-исследовательскую [315; 381] и проектную деятельность [282; 455], в неформальное образование [113], политическая вовлеченность [83; 161; 338], вовлеченность в виртуальное пространство [48], вовлеченность студентов в «механизмы обратной связи» в вузе [327] и в программы «устойчивого развития» (разумного природопользования) [409]. Л.А. Регуш с соавторами описывают явления, близкие к вовлеченности, на примере погружения и погруженности человека в интернет-среду [344].

Наряду с вовлеченностью рассматриваются и процессы вовлечения (engagement) человека в те или иные виды активности (термин предложен К. Томпсоном в рамках психологии труда и управления персоналом) [198], а также «вовлеченность» человека в деятельность, в организацию. «Вовлеченность» в имеющихся публикациях трактуется двояко. С.А. Липатов полагает, что понятие «вовлеченность работников в организацию» представляет собой «возможный конструкт более высокого порядка, который существует латентно, но объединяет содержание многих понятий, связанных с системой «работник-организация»» [194, с. 75] и «является многомерной исследовательской конструкцией, вбирающей в себя и традиционное понимание социальной идентичности и социальной установки» [194, с. 76]. Н.В. Киселева, напротив, считает, что вовлеченность «отражает ситуативную концентрацию внимания и активность человека в процессе выполнения им деятельности» [130, с. 76].

В научной литературе на сегодняшний день отсутствуют однозначные представления о том, насколько длительным и устойчивым является состояние вовлеченности. Так, А. Astin [396], В.Л. Лехциер [191], М.А. Гуляева [78] и др. говорят о возможности краткосрочной вовлеченности в частные задачи, не требующие длительных усилий, такие как подготовка к экзамену, активность на занятии, кратковременная коммуникация. В то же время, V. Noxha полагает, что краткосрочная вовлеченность обучающихся на занятиях недостаточно эффективна для их развития и предлагает в качестве базиса для формирования более длительной вовлеченности использовать проектную деятельность, воспринимаемую обучающимися как более «осмысленную» по сравнению с обычными уроками [455]. Р.А. Долженко рассматривает долгосрочную вовлеченность в качестве «особого поведенческого аттитюда, отражающего отношение работников к организации, имеющего эмоциональное выражение в сознании работников в долгосрочной перспективе» [86, с. 158].

Указания на долгосрочный характер вовлеченности и значимость ее пролонгирования от решения конкретных задач к более широким целям и смыслам присутствуют в работах Е.Ю. Литвиновой, Н.В. Киселевой [196; 197], Л.И. Соколовой [176], А. Saito,

М.Е. Smith [501] и др. Также описаны отсроченные последствия текущего состояния вовлеченности в деятельность: D. Xanthopoulou рассматривает вовлеченность с позиции теории «восходящих спиралей», в соответствии с которой актуальная вовлеченность в деятельность выступает условием развития более глубокой вовлеченности в дальнейшем, а также приводит к более высоким трудовым обязательствам, развитию личных (оптимизм, самоэффективность и самооценка себя как члена организации) и рабочих (социальная поддержка со стороны коллег, автономия, коучинг и обратная связь) ресурсов [401, р. 202; 522; 535]; А.В. Bakker, Р. Val показали, что текущий уровень вовлеченности продуктивно влияет на уровень вовлеченности и рабочие ресурсы на следующей неделе [401].

Учеными и практиками отмечается тот факт, что состояние вовлеченности является динамичным по своей природе [120; 333 и др.]; студенческая вовлеченность понимается как характеризующая «динамический эффект длительного взаимодействия студента и университета» [246, с. 98]. В исследованиях поведения персонала описываются его недельные циклы [257; 401] и длительные периоды «невовлеченности», в том числе, у высокоэффективных сотрудников, внутриличностная изменчивость вовлеченности в работу с течением времени [401, р. 190] и обусловленность динамики отношения сотрудника к работе его системой восприятия деятельности, сложившимися установками и изменениями рабочей среды [227], влияние нарастания истощения в ходе семестра на академическую вовлеченность студентов [471]. А. Astin обращает внимание на значимость исследования «темпоральных паттернов вовлеченности», подразумевая под ними распределение времени и усилий в процессе решения задачи [396, р. 528]; В. McMahon, J. Portelli [479], R. Chavez, J. O'Donnell [514] – на исследование временного и пространственного (в том числе, внутришкольного и широкого социального) контекстов вовлеченности.

В ряде работ обосновывается необходимость расширения исследований вовлеченности за рамки дисциплинарного пространства. Так J.P. Portelli, A.V. Vibert, рассматривая вовлеченность школьников, используют понятие «учебный план жизни», которое, по их мнению, должно прийти на смену типовым (обычным) учебным планам [493]. Одна из основных особенностей рассматриваемой ими

школьной программы – «учет социальных условий, сопровождаемый педагогикой надежды», ориентация на подготовку обучающихся к «реальной» жизни. На соотносимость «внутриклассной» вовлеченности обучающихся с ситуацией в обществе в целом указывают и В. McMahon, J. Portelli [479, p. 71]. Фактически, «основная идея теории студенческой вовлеченности состоит в том, чтобы создать такой академический план (curriculum), который позволил бы студентам активизировать достаточное количество усилий и энергии для развития необходимых навыков» [381, с. 268].

Разнообразие подходов к пониманию вовлеченности порождает затруднения в описании не только ее «внутренней стороны», но и определения ее места в понятийном поле науки, соотносении данного феномена с той или иной областью научного знания. А. Astin вовлеченность трактует как психологическое явление [396], S. Mann – как социальное [475], Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева – как социально-психологическое, связанное с «профессиональным становлением и личным развитием обучающегося» [197, с. 10]. В работе Е.Ю. Литвиновой, Н.В. Киселевой говорится также о трех уровнях исследования вовлеченности обучающихся: личностном, уровне управления обучением, уровне взаимодействия обучающегося и среды обучения [197]. С.Ю. Савинова пишет о социологическом, психологическом и управленческом подходах, фокусирующихся на разных аспектах вовлеченности [309]. Понятие «студенческая вовлеченность», зародившись в русле психоаналитического понимания человека [396], стало объектом преимущественно социологических [215; 219; 526] и педагогических [131; 492 и др.] исследований. «Вовлеченность персонала» («work engagement» / «employee engagement») интенсивно изучается в рамках практик управления человеческими ресурсами [312; 362; 400; 464; 502; 511], что приводит к фокусировке в основном на ее поведенческих аспектах.

Собственно психологические исследования вовлеченности сфокусированы в нескольких областях. В отечественной психологии общие вопросы изучения вовлеченности как самостоятельного феномена, ее формирования и роли в жизни человека поднимает один из разработчиков системной антропологической психологии и психологии вовлеченности – О.В. Лукьянов [206; 207; 309]. В русле социальной психологии Н.В. Киселевой проанализированы формы

вовлеченности обучающихся в непрерывное образование, показана их специфика в зависимости от уровня обучения; описан феномен «псевдововлеченности» и дана его операционализация [130] (что позволяет достаточно точно дифференцировать высокую вовлеченность и псевдововлеченность студентов в процессе диагностики и планирования психологических и психолого-педагогических воздействий). Н.В. Киселева [130] подчеркивает, что «вовлеченность обучающихся в непрерывное образование» – самостоятельный социально-психологический феномен.

Акмеологические аспекты вовлеченности описываются А.Д. Лифановым и А.А. Рыжовой: с опорой на концепцию Д.А. Леонтьева они соотносят состояние вовлеченности в процесс физического воспитания с осмысленностью деятельности, с «проживанием», а не «отбыванием», с формированием новых смыслов, что позволяет встроить деятельность в систему жизненных ценностей и смыслов [198]. На взаимосвязь вовлеченности и ценностно-смысловой сферы личности указывает и Д.К. Остапенко, описывая изменения ценностей спортсменов-подростков по мере повышения степени их вовлеченности в спортивную деятельность (от осведомленности до преданности) [264].

В ряде работ вовлеченность рассматривается в связи с вопросами идентичности личности. О.В. Лукьянов с соавторами исследуют вовлеченность как фактор определения идентичности и аутентификации человека [207]. Фактически, это одно из немногих направлений исследования вовлеченности, в которых эксплицированы цели ее повышения, управления ею (о значимости подобных отчетливых целей говорится, в частности, в работе В. McMahon, J. Portelli [479]). Частные аспекты взаимосвязи вовлеченности и идентичности затрагиваются Н.Г. Малошенок (вовлеченность обучающихся рассматривается сквозь призму их идентичности своим целям) [219] и С.А. Липатовым («вовлеченность в работу» определяется как степень, в которой человек воспринимает ее как «часть своей Я–концепции», «как степень идентификации индивида с выполняемой работой», при которой качественное выполнение работы является одним из факторов, влияющих на самооценку человека) [192, с. 106]. Высказывается мнение, что высшим проявлением вовлеченности является возникающее у человека чувство

принадлежности к организации, учебному заведению, идентификация с ним [479; 484].

Отдельный пласт составляют исследования взаимосвязи вовлеченности и различных аспектов познавательной активности: вовлеченности в решение экспериментальных задач [179], значимости вовлеченности для развития критического мышления студентов [381], метакогнитивной включенности [44] и др. С.Ю. Савинова отмечает, что в психологии под вовлеченностью понимается «психическое состояние когнитивной деятельности», при котором «индивид осознанно обращается со стимулами окружающей среды», «вовлечен в активное создание окружающей обстановки» [300, с. 145]. В работах, посвященных психологическим аспектам вовлеченности персонала, рассматриваются вопросы мотивации [126; 333], удовлетворенности трудом [193], жизнью [221], балансом этих сфер («work-life balance») [25], соотношения вовлеченности, трудоголизма и эмоционального выгорания [27; 504]. Поднимается вопрос о предикторах, модераторах и медиаторах вовлеченности [223; 496; 523], а также сама вовлеченность анализируется как посредник между характеристиками среды и надролевым поведением сотрудников [534].

В то же время, специалисты в области управления персоналом говорят о необходимости смещения фокуса в конструкте «вовлеченность» «с психологически-эмоционального состояния к деятельности и поведению, от внеорганизационного контекста – к организации» [362, с. 123]. Вовлеченность в этом ключе рассматривается как механизм, посредством которого организационные условия и практики управления влияют на результаты труда отдельного человека [312; 362; 523].

Таким образом, вовлеченность представляет собой сложный, многомерный феномен, взаимосвязанный с другими аспектами организационного поведения. Исследования вовлеченности персонала и студенческой вовлеченности являются относительно независимыми. На сегодняшний день отсутствуют как общие представления о природе, длительности, характеристиках вовлеченности, так и терминологическое однообразие при ее описании.

1.2. Вовлеченность как многомерный феномен: компоненты, виды, индикаторы, возможности диагностики

Говоря о структуре, видах и критериях вовлеченности, необходимо первоначально определить, является ли вовлеченность характеристикой человека или она принадлежит пространству взаимодействия «человек-среда»; правомерно ли рассматривать некоторые характеристики среды как «вовлекающие»? Говоря словами Н. Бесниера, «является ли вовлеченность характеристикой одного человека, социальной группы, контекста или дискурса»? [78, с. 67]. Ответ на эти вопросы, в свою очередь, позволяет дифференцировать общепсихологические, социально-психологические и др. аспекты в понимании вовлеченности.

В ранних исследованиях вовлеченность рассматривалась как «принадлежащая» субъекту, как его внутренняя, психологическая характеристика [396; 483; 487 и др.]. По мнению В. McMahon, J. Portelli, такое понимание вовлеченности трудно вывести за пределы сугубо академической (учебной) среды, и, следовательно, применить к другим областям практики [479], однако в литературе встречается описание вовлеченности и как «качественной характеристики персонала» [145, с. 246]. Распространенным в организационной психологии и управлении персоналом является понимание вовлеченности как особого отношения сотрудника к компании, ее руководству, обязанностям и условиям труда [61], к своей рабочей роли [223], при котором «человек понимает и разделяет ценности своей организации, готов выполнять действия, выходящие за рамки своих обязанностей, прилагать дополнительные усилия», испытывая чувство удовлетворенности своей деятельностью [42, с. 113]. Состояние вовлеченности охватывает физические, эмоциональные и интеллектуальные аспекты функционирования человека [147; 176].

В то же время, ограничение исследований вовлеченности «пространством субъекта» существенно сужает объяснительный потенциал понятия. Фокусирование внимания в «пространстве взаимодействия» в первую очередь было реализовано в практиках управления человеческими ресурсами, в частности, было предложено рассматривать вовлеченность персонала «как продукт взаимодействия работника и организации, их взаимной адаптации» [362, с. 123]. В ряде работ [223; 464 и др.] особое внимание уделяется организационному контексту, восприятие которого побуждает

сотрудников к принятию рабочих ролей или дистанцированию от них. Вовлеченность в профессиональную среду рассматривается в социально-психологическом контексте, как «устойчивое состояние активного взаимодействия субъекта с профессиональной средой», в том числе, «за ее пределами в качестве представителя этой профессиональной среды» [196]. Вовлеченность обучающихся как «принадлежащая» пространству взаимодействия, порождаемая в результате диалектических процессов между учителями и студентами, понимается в так называемой «критически-демократической концепции вовлечения» [479; 514].

Что касается определения мерностей вовлеченности, уже в ранних исследованиях [483, 487] высказывалось мнение, что вовлеченность – это не дихотомическая величина, а точка на континууме: от крайне низкой вовлеченности до крайне высокой [422], от сопротивления институциональным нормам до соответствия нормам и демонстрации «желательных» форм участия [501]. В концепциях D. McMahon и J. Portelli [479], R. Chavez и J. O'Donnell [514] и др. подчеркивается, что вовлеченность является не линейным конструктом, а многофакторным (мультифакторным) [479], многомерным [439; 484]. По словам Н.В. Киселевой, «феномен вовлеченности представлен многомерным конструктом, отражающим с одной стороны – уровень прилагаемых усилий при выполнении деятельности, с другой стороны эмоциональные переживания, когнитивные, мотивационные и смысловые процессы, связанные с выполняемой деятельностью» [130, с. 74]. Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева относят эти характеристики к вовлеченности в непрерывное образование и в профессиональную среду [196, 197]. Также существует мнение, что «вовлеченность может быть описана как многомерная мотивационная концепция» [145, с. 253].

Описывая вовлеченность как многомерный феномен, исследователи выделяют ее компоненты, формы, уровни и т.д. При этом одни и те же аспекты вовлеченности в ряде теорий трактуются как ее компоненты, а в других – как виды. В отношении вовлеченности персонала принято выделять два ее вида: вовлеченность в работу и вовлеченность в организацию [312; 445; 502] (что, на наш взгляд, правомерно и в отношении студенческой вовлеченности). В первом случае речь идет про «увлеченность человека своей работой,

готовность находить смысл, интерес и удовольствие в самом процессе деятельности», во втором подразумевается «сопричастность, личная заинтересованность в успехе конкретного подразделения и компании в целом, ответственность за этот успех» [257, с. 10]. Считается, что первый тип вовлеченности благоприятен скорее для самого работника, а второй – для организации [445]. W.H. Массеу, В. Schneider выделяют три типа вовлеченности в работу: личностная, обеспечивающаяся накопленным опытом и психологическими характеристиками человека; ситуативная – обеспечивается индивидуальной мотивацией человека, энтузиазмом, настойчивостью, готовностью преодолевать трудности; поведенческая, которую порождают рабочие условия и привычная социальная роль сотрудника [27, с. 54].

Ряд работ посвящены изучению эмоциональной вовлеченности как особого вида (типа) вовлеченности, рассматривающегося как применительно к вовлеченности сотрудников [300], так и внешних партнеров [180]. Многие из «определений эмоциональной вовлеченности включают в себя такие психологические состояния, как идентификация, желания, чувство единства, что указывает на индивидуальный уровень эмоциональной вовлеченности» [180, с. 305]; ей противопоставляется «рациональная», основанная на материальной выгоде [180]. В то же время конструкт «эмоциональная вовлеченность» вызывает вопросы у специалистов в области управления персоналом, в первую очередь, с позиции возможностей управления ею [362]. Н.А. Федорова, О.О. Конкарева [342] используют понятие «мотивационная вовлеченность», однако в работе не указывается, что это: вид, тип или компонент вовлеченности студентов.

В исследованиях студенческой вовлеченности чаще всего описывается два ее вида (типа): академическая, отражающая непосредственное участие в академических практиках (предполагает наличие активности со стороны студентов и наличия соответствующих институциональных условий) и социальная, отражающая степень интеграции обучающегося в социальную среду вуза, наличие контактов со сверстниками и преподавателями [219; 498 и др.]. Схожим образом G. Kuh описывает вовлеченность в классе (академическую) и участие во внеклассных мероприятиях, подчеркивая их

равную значимость для успешности студентов [468]. Также принято разделение вовлеченности студентов на поведенческую, аффективную (эмоциональную) и когнитивную [389; 437; 484]. Поведенческая вовлеченность подразумевает соблюдение норм поведения в классе и на внеклассных мероприятиях, аффективная – отражает специфику восприятия учеником школы, опыт, чувство принадлежности, желание учиться и т.д., когнитивная – относится к когнитивным функциям, связанным с учебным процессом [484, р. 2]. В рамках международного исследования «High School Survey of Student Engagement» (изучение студенческой вовлеченности в высшей школе) оцениваются когнитивная, эмоциональная, поведенческая / социальная вовлеченность.

И.А. Щеглова, Ю.Н. Корешникова, О.А. Паршина, ссылаясь на работы ряда российских и зарубежных авторов, выделяют три типа (вида) студенческой вовлеченности: академическая – «активность студентов в классе, которая оценивается на основании участия в обсуждениях на занятиях; применения знаний, идей и понятий из разных курсов; времени, затраченного на выполнение заданий, а также активность вне аудитории»; научная – «участие в исследовательских проектах, посещение научно-исследовательских семинаров, конференций за рамками образовательной программы»; внеучебная – «участие в студенческих организациях» [381, с. 268]. В рамках оценки взаимодействия студентов с преподавателями и другими обучающимися интерес представляет и предложенная В. Шафе классификация вовлеченности в коммуникацию, включающая в себя: концентрацию в процессе диалога на самом себе и собственных проблемах; сосредоточенность на потребностях собеседника; сфокусированность на самом дискурсе [78].

Виды, типы, составляющие вовлеченности рассматриваются также на основании того, во что именно вовлекается человек. В зависимости от сферы вовлечения, Н.Г. Малошонок на материале различных вузов выделяет: вовлеченность в работу на занятиях; вовлеченность в групповую работу; вовлеченность в групповую работу, выходящую за рамки требований преподавателя; вовлеченность в выполнение требований преподавателя; пассивный тип вовлеченности и др. [215]. Описываются также вовлеченность молодых людей в различные сферы активности (спорт, волонтерство и т.д.).

При этом вовлеченность в различные виды деятельности дает различные эффекты [49; 218; 419]. Так, академическая вовлеченность снижает вероятность отсева студентов, способствует повышению самооценки, удовлетворенности обучением, академической успеваемости и упорству в изучении курса [381], является предиктором высокой успешности в обучении (как правило, в сочетании с социальной интеграцией) [526] и обратно взаимосвязана со случаями академического обмана (плагиат, списывание и т.п.) [216]; вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность способствует развитию навыков мышления высокого порядка [380]; взаимосвязаны вовлеченность в профессиональную среду и в непрерывное образование [196].

Социальная вовлеченность положительно связана с уровнем критического мышления [381], обуславливает высокий уровень интеграции студента в академическое сообщество и образовательные практики [526], «выступает в качестве доминанты его личностной и профессиональной самореализации и самоактуализации» [246, с. 99]. Взаимоотношения студента с университетом значимы для формирования его как социально активной личности, самовыражения и самоутверждения [72]. Вовлеченность во внеучебную жизнь способствует развитию системы социальных связей внутри учебного заведения и за его пределами [381]. Вовлеченность в социальное управление позволяет молодому человеку почувствовать свою значимость, дает ему возможность быть гражданином [24]; участие в политических и творческих организациях способствует академическим достижениям [381]. Несколько различаются данные о роли вовлеченности молодежи в спортивную деятельность. На российской выборке установлено, что «у детей, которые занимаются спортом как структурированной деятельностью, значительно выше спортивная и академическая самооценка, ... чувство принадлежности к школе и удовлетворенность школой» [113, с. 193]. С.Н. Вагер отмечает, что участие в спортивных и религиозных организациях не оказывает существенного влияния на показатели студентов [398].

На основе анализа литературы можно утверждать, что компоненты вовлеченности определяются чаще всего в соответствии с теми сферами психики, которые задействованы в каждой конкретной ситуации (мотивационный, эмоциональный, когнитивный и

т.д.). Распространенным является выделение поведенческого (физического), когнитивного и эмоционального компонентов вовлеченности (например, в моделях W. Kahn [464] и J.A. Fredricks [436]). Когнитивный компонент включает представления о выполняемой деятельности и об ответственности, эмоциональный – чувство принадлежности организации, учебному заведению, поведенческий – действия в процессе обучения, профессиональной деятельности, вложение времени и усилий [197; 362]. Аналогичным образом выделяются компоненты вовлеченности в коммуникацию [78]. С.А. Липатов описывает когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты «вовлеченности работника в организацию», дополняя традиционные трактовки когнитивного компонента наличием у работника чувства идентификации с организацией [194, с. 76]. А.М. Кустубаева, А.Т. Камзанова в состав вовлеченности включают эмоционально-мотивационные, когнитивные и ресурсные компоненты [179]. Также в структуре вовлеченности выделяют знания, интерес и результативность [530].

Широкое распространение получила модель, предложенная W. Schaufeli, A. Bakker, в рамках которой в качестве составляющих вовлеченности выделяются три фактора: энергичность (Vigor) – готовность человека прилагать значительные усилия при выполнении деятельности и наращивать их при возникновении трудностей; преданность / самоотдача (Dedication) – характеризует степень причастности к выполняемой деятельности, восприятие деятельности как имеющей смысл; погруженность / поглощенность деятельностью (Absorption) – глубокая погруженность в деятельность, сопоставимая с переживанием «потока», трудности в отвлечении от деятельности [505; 507]. При этом вовлеченность может рассматриваться как трехфакторный конструкт, так и как однофакторный.

Компаниями, осуществляющими изучение вовлеченности, в качестве ее компонентов выделяются: причастность (привязанность к организации и намерение в ней оставаться), необязательные усилия (готовность идти дальше формальных требований) [333], HR-бренд [94]. Е.А. Скриптунова описывает три составляющие вовлеченности: в решение корпоративных задач, в трудовой процесс в целом, инициативность [310, с. 100]. С.А. Липатов на основе анализа работ российских и зарубежных авторов приходит к выводу,

что вовлеченность работников включает установочные и поведенческие компоненты [192].

В модели студенческой вовлеченности, предложенной J.J. Appleton, A.L. Reschly, S.L. Christenson, в качестве самостоятельного фактора (помимо поведенческого, когнитивного и эмоционального) выделяется академическая вовлеченность [197]. E.T. Pascarella, P.T. Terenzini пишут о пяти составляющих студенческой вовлеченности: отношения со сверстниками; неформальные отношения с преподавателями; формальные отношения с преподавателями; развитие студентов; обязательства [488]. В. McMahon, J. Portelli отмечают, что в рамках критически-демократической концепции в состав вовлеченности включаются как процедурный, так и сущностный аспекты [479].

Н.В. Киселевой разработана пятифакторная «структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование», предполагающая выделение двух основных составляющих: объективной, которая «отражена во внешних особенностях поведения и легко поддается наблюдению»; субъективной – «совокупность внутренних процессов и характеристик личности, которые не всегда имеют внешние проявления» [197, с. 10]. Объективная составляющая представлена поведенческим компонентом, субъективная – когнитивным (представления человека о той деятельности, в которую он вовлекается), эмоциональным (отношение к деятельности, удовлетворенность ею), мотивационным (мотивы и профессиональные потребности) и ценностным (восприятие деятельности как значимой) [130].

Помимо видов и компонентов вовлеченности, в литературе присутствует описание и ее различных форм. При этом А. Astin под «формами вовлеченности» понимает предпочтение студентами различных сфер и видов деятельности [396], а Н.В. Киселева – специфические сочетания отдельных компонентов вовлеченности [130]. Н.В. Киселева выделяет четыре формы вовлеченности (в зависимости от степени выраженности у обучающихся поведенческого и ценностного компонентов): активная вовлеченность; пассивная вовлеченность; псевдововлеченность (ярко выражен поведенческий компонент на фоне диффузной профессиональной идентичности и отсутствия целостного видения смысла получаемого образования); невовлеченность.

В практике управления человеческими ресурсами данная проблематика представлена в описании уровней вовлеченности сотрудников. Обращается внимание на необходимость разграничения вовлеченности на индивидуальном и организационном уровнях [180; 520], что соответствует идеям А. Saks о вовлеченности в работу и в организацию как двух отдельных ее видах. Также уровни вовлеченности выделяют на основании информированности сотрудников и степени принятия ими целей и миссии компании: от простой информированности до выдвижения предложений и участия в разработке корпоративных задач [310], от отсутствия желания знать что-либо за пределами своих непосредственных должностных обязанностей до участия в управлении компанией [61]. В зависимости от отношения к своим трудовым обязанностям Р.А. Долженко описывает три уровня вовлеченности персонала: базовый (работник трудится на приемлемом уровне, но не стремится к расширению своего функционала); умеренный (сотрудник готов работать сверх нормы и транслирует свою заинтересованность коллегам); углубленный (сотрудник глубоко вовлечен в выполняемую деятельность и способен повышать вовлеченность окружающих) [84, с. 259].

В связи с существованием различных уровней вовлеченности широкое распространение получили описание отдельных групп сотрудников [84; 145; 239; 257; 333], например «вовлеченные сотрудники, работающие со страстью»; «невовлеченные сотрудники»; «активно отключенные сотрудники» [257, с. 8]. Несмотря на высокую практическую значимость подобных типологий, в русскоязычной литературе практически не представлены подобные описания групп студентов. Исключение составляют выделенные Н.В. Киселевой формы вовлеченности и особенности структуры вовлеченности у обучающихся колледжа, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, программ профессиональной переподготовки [130, с. 80], описанные Д.К. Остапенко уровни вовлеченности подростков в спортивную деятельность [264]. И.А. Щеглова указывает на существование стилей вовлеченности, значимым предиктором которых являются национальные особенности студентов [379]. Н.Г. Малошенок описывает пять стилей вовлеченности студентов: активное взаимодействие с преподавателями; вовлеченность в обучение; не-

выполнение требований учебного процесса; вовлеченность в дискуссии на занятиях; посещаемость (анализируется отдельно для лекций и семинаров); показана взаимосвязь стилей вовлеченности с отношением студентов к практикам академической нечестности [216, с. 47].

Таким образом, происходит последовательное усложнение представлений о структуре вовлеченности. При этом можно наблюдать две противоположные тенденции: 1) включение в исследовательское поле индивидуальных характеристик человека; 2) стремление сузить понятие вовлеченности и рассматривать ее исключительно через призму нормативного и сверхнормативного поведения с учетом контекста конкретной организации [362], посредством анализа активности обучающихся (например, в рамках модели «интерактивной академической вовлеченности студентов в образовательный процесс» [379]). В то же время российские и зарубежные специалисты подчеркивают, что следование второй тенденции «обедняет и само понятие, и возможности его исследования» [197, с. 8].

Многомерность феномена вовлеченности обуславливает трудности ее практического изучения и измерения. На сегодняшний день описаны преимущественно индикаторы поведенческой составляющей вовлеченности, значительная часть из них – в рамках практик управления персоналом. Достаточно часто называются следующие индикаторы вовлеченности: «говорит, остается, прилагает усилия» (say, stay, strive) (выделяются компанией Aon Hewitt (Hewitt Associates)) [227]; «необязательные усилия», сверхнормативное ролевое поведение [333; 362]; полнота реализации собственного потенциала [288]; интерес к своей работе, понимание своих задач и способность самостоятельно их формулировать, составлять приоритеты, более высокий уровень инициативности, творческий подход и др. [310]; позитивное отношение сотрудника к организации, заинтересованность в успехе организации как в своем собственном [333], погруженность в работу, проявление энтузиазма, удовлетворенность работой [145], заинтересованность сотрудника в получении новых знаний о выполняемой работе, поддержании высокого профессионального уровня [85; 310]; эффективность труда [164]. Детальные перечни критериев вовлеченности персонала приводит Е.А. Скриптунова [310], П.С. Смирнов [312] и

др. Также в литературе описаны индикаторы явлений, близких с вовлеченностью; включенности сотрудников в организацию [247], профессиональной увлеченности [31], удовлетворенности трудом [13] и др.

Многие исследователи приводят описания вовлеченных сотрудников, причем в ряде случаев они носят скорее метафорический характер («блеск в глазах, энтузиазм, живой отклик на нововведения, стремление выполнить поставленную задачу наилучшим образом, фонтан идей» [310, с. 97]), а в других – достаточно формализованы. К характеристикам вовлеченного сотрудника относят: ощущение причастности к компании и протекающим в ней процессам [310], идентификация себя с организацией и ее структурным подразделением, готовность длительное время работать в этой организации [84], чувство востребованности организацией [310], высокая эффективность деятельности, стремление к развитию компании [369], высокая степень ответственности [84; 223; 423] и др. Подчеркивается, что вовлеченность дает сотруднику «возможность быть проактивным» [196, с. 10]. Однако не все из перечисленных признаков позволяют дифференцировать вовлеченность в деятельность и в организацию. В то же время, подобное разделение важно для построения прогноза поведения сотрудника по отношению к организации.

В качестве индикаторов студенческой вовлеченности рассматриваются преимущественно затраты времени и усилий на приобретение академического опыта [396], высокая поведенческая активность [197], использование студентами тех возможностей, которые предоставляет университет, поскольку именно студенты «ответственны за количество и качество усилий, которые инвестируются ими в образование и развитие, а также за использование возможностей, предлагаемых университетом» [218, с. 16], в то время как университет несет ответственность за предоставление таких возможностей. Полагая, что непосредственное измерение вовлеченности студентов затруднительно, F. Newmann описывает ее косвенные индикаторы: разнообразие студенческой жизни, концентрация на деятельности, энтузиазм и заинтересованность, осмысленность деятельности [483].

Характеристики вовлеченного студента подробно описал А. Astin, определив его как того, «кто, например, расходует значительную энергию на учебу, много времени проводит в кампусе, активно участвует в студенческих организациях и часто взаимодействует с преподавателями и другими студентами» [396, р. 518] (указанные представления легли в основу англо-саксонской модели вовлеченности [396; 488; 517]). Однако А. Astin делает две существенных оговорки, отмечая, что, во-первых, данный список не является исчерпывающим, а во-вторых – не все из этих признаков свидетельствуют исключительно о вовлеченности. Часть из них могут относиться к нормативному поведению [483], имитации вовлеченности [191]. Соответственно, в качестве отдельной проблемы в управлении вовлеченностью студентов можно выделить разграничение собственно вовлеченности от нормативной активности, имитирующей вовлеченность, от рутинных затрат времени [130; 191; 218]. Кроме того, вовлеченность обучающихся зависит от конкретного времени и объекта вовлечения [396] и связана «с кризисами осознания себя в профессии; с осознанием ценности приобретаемых компетенций для будущей профессии; с удовлетворенностью образовательным процессом и т.д.» [197, с. 12].

Индикаторы академической и социальной вовлеченности студентов подробно описаны Н.Г. Малошонок [215; 216; 218–220]. Значительная часть последующих российских исследований в данной области [191; 300 и др.] опираются именно на ее работы. Так, К.В. Киуру, Е.Е. Попова объединяют навыки вовлеченности, рассмотренные Н.Г. Малошонок, в четыре группы: критическое мышление, коммуникация, коллаборация, креативность [131]. Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева обращают внимание на внутренние индикаторы вовлеченности в непрерывное образование, которая, по их мнению, «характеризуется высоким уровнем значимости образования для субъекта и приписыванием ему высокой ценности» [197, с. 12].

Следующий аспект исследования вовлеченности касается ее оптимального уровня. Он включает в себя понимание двух важных моментов: что находится на полюсе континуума, противоположном вовлеченности / что является ее негативным проявлением / что присутствует при отсутствии вовлеченности в деятельность; какой

уровень вовлеченности оптимален для продуктивного жизнеосуществления человека.

Первые работы в области студенческой вовлеченности затрагивали такие вопросы как отчуждение обучающихся от учебного заведения и выбытие (отчисление). S.J. Mann (по данным на 2001 г.) полагает, что переживание отчужденности от образовательного процесса характерно для значительной части студентов и может проявляться двумя основными способами: механическим выполнением заданий и ориентацией на требования преподавателя, а не на содержание материала [475]. Среди причин отчужденности, описанных S.J. Mann, можно выделить следующие: несоответствие высшего образования, получаемого студентами, их системе ценностей, их потребностям; трудности вхождения в учебный процесс и в университет в целом, трудности соотнесения своего субъективного мира и мира университета, обесценивание творческого начала студента; отчужденность студента от процесса и продуктов труда, поскольку их инициатором является преподаватель; переживание студентом собственной отчужденности в результате различных «классификаций»; отчуждение как стратегия самосохранения, как избегание построения новой идентичности в соответствии с новыми условиями жизни [475]. Соответственно, особую значимость имеет «способность вуза изменить вкладываемый студентами смысл в образование и вовлечь их в процесс обучения» [80, с. 89].

В.Н. Косыревым предпринята попытка на основе анализа философских представлений об отчуждении наметить подходы к изучению отчуждения студента, при наличии которого «продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, администрация, другие студенты и социальные группы как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности выступают для него как нечто чуждое его самости, что выражается в соответствующих переживаниях (чувстве обособленности, одиночества, отвержения) и поведении» [158, с. 172]. В.Н. Косырев приводит подробное описание критериев, на основании которых можно судить об отчуждении или присвоении студентом учебной деятельности [158]. А. Saito, М.Е. Smith выявили пять факторов, описывающих невовлеченность: отсутствие целеустремленности, рассеянность, отсутствие готовности (невыполнение домашних заданий и т.п.), антисоциальная ориентация и отсутствие внимания (фокусировки) [501, p. 30].

В.Н. Косырев, вслед за В.В. Абраменковой, отчуждению противопоставляет идентификацию, отмечает, что «в современном мире баланс между идентификацией и отчуждением нарушен и сдвинут в сторону отчуждения» [158, с. 139]. А. Astin высказывает предположение, что возможность для студента идентифицировать себя с учебным заведением способствует проявлению им более высокого уровня вовлеченности [396]. В наибольшей степени на формирование у студентов чувства связи с колледжем, по его мнению, оказывает частота контактов с преподавателями. Преподавание А. Astin сравнивает с искусством, поскольку для него значимо понимание целей, а не сосредоточение на техниках. О.В. Дремова, И.А. Щеглова в качестве фактора повышения идентификации студента с университетом описывают активное участие в деятельности университетских сообществ [88].

В. McMahon, J. Portelli подчеркивают, что нельзя отождествлять отчуждение и невовлеченность, поскольку в первом случае речь идет о более глубоком явлении, а невовлеченность (как пассивность относительно конкретного вида деятельности) может быть временной [479, с. 63]. Н.Г. Малошонок противопоставляет студенческую вовлеченность «нечестному поведению» [216]. Вовлеченности также противопоставляется «disengagement» как «несцепление» себя самого и роли» [223; 421].

Крайним вариантом отчуждения / отсутствия вовлеченности является отчисление (выбытие) студента [73; 396; 403; 404; 424; 484; 527], однако даже невовлеченные студенты могут успешно завершить обучение [484]. В России первое исследование отчислений проведено в 1960-х годах М.Н. Руткевичем. Е.А. Терентьев с соавторами, рассматривая варианты дискурса преподавателей об отчислении студентов, описывают их в рамках «метафоры судебного процесса» и приходят к выводу, что независимо от вида дискурса («прокурора», «адвоката», «судьи»), «в целом дискурс преподавателей является обвинительным по отношению к студенту» [330, с. 129].

D.W. Law выявил, что вовлеченность студентов в выполнение курсовых работ является значительным предиктором их истощения – состояния, которое является основным компонентом профессионального выгорания и выступает предиктором текучести кадров, низкой производительности и др. [471, с. 239]. D.W. Law отмечает, что истощение у студентов изучено относительно слабо, хотя

они сталкиваются с теми же стрессорами (переработки по времени, дедлайны и др.), с которыми имеют дело работающие люди.

В практике управления персоналом вовлеченность чаще рассматривается в контексте не отчуждения, а таких ее возможных негативных следствий как выгорание и трудоголизм [27; 408; 449; 450; 504]. W. Schaufeli с соавторами трактуют вовлеченность как противоположную выгоранию [504], С. Maslach противопоставляет описанные W. Schaufeli, A. Bakker характеристики вовлеченности (энергичность, погруженность, преданность) и признаки эмоционального выгорания – эмоциональное истощение, отстраненность (деперсонализацию), редукцию профессиональных достижений [477]. В рамках модели соответствия требований работы и ресурсов работника («Job Demands–Resources model») вовлеченность в работу и выгорание выступают как независимые феномены [400]. Таким образом, несмотря на то, что в качестве одного из критериев вовлеченности рассматривают приложение сотрудником, студентом сверхнормативных усилий, необходимо четкое понимание того, «какой уровень вовлеченности является предельным», чтобы не превратиться в выгорание [362, с. 125], а также значимости регулярной поддержки усилий сотрудников со стороны менеджмента [362; 440].

Особое внимание в работах зарубежных и российских авторов уделяется разграничению вовлеченности и трудоголизма [27; 450]. Считается, что трудоголизм «отличает навязчивое стремление, которое является основной чертой любой зависимости, и отсутствует у вовлеченных в работу людей» [27, с. 54], а также отсутствие положительных эмоций и удовлетворенности выполняемой работой и ее результатами. В работе В.В. Барабанщиковой, О.А. Климовой приводится анализ различных взглядов на соотношение вовлеченности и трудоголизма, показано, что данные феномены имеют разные мотивационные основания и сопровождаются различными переживаниями [27].

А. Astin поднимает вопрос об исследовании «верхних пределов» вовлеченности, о соотношении интенсивных (глубоко в решение одной задачи) и экстенсивных (в множество задач) вариантах вовлеченности [396]. Специалистами показано, что избыточная эмоциональная вовлеченность может приводить к нарушению когни-

тивных функций и снижению производительности труда, особенно, предполагающего наличие педантичности и сосредоточения, что требует рефлексии текущего состояния и снижения уровня эмоциональной вовлеченности [298; 401]. A.L. Olson, R.L. Peterson отмечают, что степень вовлеченности обучающегося в различные учебные предметы может быть различна, также как различается и вовлеченность разных учащихся в один и тот же предмет [484].

N.K. Schlossberg рассматривает вовлеченность человека через понятия значимости и маргинальности. По ее словам, каждый человек стремится быть значимым (вовлеченным), однако «существует вероятность того, что чем больше человек имеет значение, ... тем более напряженным и менее удовлетворенным он становится» [508, с. 3]. Соответственно, в ситуациях, когда сотрудник или студент задействован в нескольких дополнительных деятельности, это может стать для него трудновыносимым. В то же время, принято считать, что студент должен быть вовлечен и в социальную, и в академическую составляющие жизни вуза [479; 526]; излишняя интеграция в одну из этих сфер может стать причиной дефицитарности интеграции в другую, а это, в свою очередь, может приводить к выбытию студента [527].

В качестве негативного проявления вовлеченности в ряде работ указывается нарушение баланса работы и личной жизни сотрудника [191; 312; 333; 451]. В этом контексте необходимо также отметить идею И. Гофмана о необходимости определенного «щита вовлеченности» (involvement shield) – «самоконтроля, предохраняющего актора как от полного чрезмерного растворения в деятельности, так и от нарушения ее требований» [76; 78; 191, с. 43]. На сегодняшний день существует ряд теорий и моделей описания «баланса работы и жизни» («work-life balance») как самостоятельного феномена, широко распространенного, но недостаточно концептуализированного [25]. Например, трехкомпонентная модель J. Greenhaus, K. Collins, J. Shaw включает баланс времени, затраченного на рабочую и семейную жизнь, баланс психологической вовлеченности в каждую из ролей и баланс удовлетворенности от рабочей и семейной жизни [25; 418].

Говоря о вовлеченности как о многомерном феномене, следует отметить также недостаточность существующего на сегодняшний день диагностического инструментария для оценки ее собственно

психологического содержания. Первоначально масштабные исследования вовлеченности получили распространение благодаря компании Gallup (Института Гэллага). Позже собственные модели и методы диагностики вовлеченности персонала предложили крупные компании, такие как Aon Hewitt (США, российский представитель – AXES Management), Willis Towers Watson (Великобритания), ЭКОПСИ Консалтинг (Россия), Business Result Group (Россия) и др. Среди методов и методик оценки вовлеченности персонала широкое распространение, в том числе, в России, получил опросник «Q 12» (первоначальное название – The Gallup Workplace Audit), разработанный компанией Gallup для оценки вовлеченности через показатели включенности, удовлетворенности и энтузиазма. А.А. Токаревой, С.Г. Баронене предложена модификация опросника для оценки вовлеченности преподавателей вуза [333]. Также широко известна «Утрехтская шкала вовлеченности в работу», разработанная W. Schaufeli с коллегами и позволяющая оценить вовлеченность сотрудников и три составляющих ее фактора: энергичность, погруженность и преданность [505] (в ряде русскоязычных публикаций данная методика фигурирует как «Шкала увлеченности работой» [221 и др.]).

Разработаны диагностические методики, соответствующие теориям вовлеченности A. Saks и W. Kahn [145; 362]. В социологических исследованиях и управлении персоналом применяется вычисление разнообразных «индексов вовлеченности» [310] однако единая методология их расчета отсутствует [61]. Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкиным предложено исследование «мотивационного климата» посредством оценки «различия между значимостью и уровнем реализации мотивов труда сотрудников» [34]. Данный метод модифицируется А.А. Токаревой, С.Г. Баронене, которые, оценивая вовлеченность сотрудников университета, используют метод «идеальной точки» – оценивание важности каждого из факторов для конкретного сотрудника, что в итоге позволит определить «мотивирующие» и «демотивирующие» факторы [333, с. 19].

В ряде работ приводятся рекомендации по организации процедуры оценки вовлеченности персонала: необходимость оценивания вовлеченности на уровне организации и на уровне каждого сотрудника [176]; квотирование выборки, грамотное информирование, желательность проверки результатов опросов методом фокус-

групп [13]; анализ отклонения показателей вовлеченности отдела по сравнению со средним по организации, организации по сравнению с отраслью и т.д. [84]; дифференцировка значений и комплексная оценка показателей (проверка ориентации респондентов на социальную желательность) [227; 257].

Методы оценки качества усилий, которые студенты прикладывают в различных видах деятельности, основные правила диагностики студенческой вовлеченности разработаны R. Pace [487]. К ним относятся учет только того опыта, который студенты получают в рамках кампуса, фиксация показателей, общих для большинства кампусов, учет активностей направленных на развитие студентов и ориентация только на наблюдаемые показатели вовлеченности. С 1999 г. были начаты масштабные межвузовские исследования студенческой вовлеченности, такие как «Национальное обследование студенческой вовлеченности (National Survey of Student Engagement, NSSE)» и позднее, на его основе, – «Изучение студенческой вовлеченности в высшей школе (High School Survey of Student Engagement – HSSSE)». Детальный обзор международных опросов студенческой вовлеченности приводится в [282] и в более поздних публикациях сотрудников НИУ ВШЭ. Во всех случаях большое внимание уделяется студенческому опыту. Существуют ассоциации, позволяющие вузам и консорциумам обмениваться данными подобных опросов. Исследователи вовлеченности также ориентируются на международные исследования качества образования: PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), TIMSS (Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования) и PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста) [380]. Для оценки вовлеченности школьников разработана специальная программа, включающая 21 показатель [484]. A.L. Olson, R.L. Peterson обращают внимание, что поскольку вовлеченность является многомерным феноменом, ее полное измерение достаточно затруднительно и должно включать информацию от разных людей (учеников, учителей, родителей) [484].

Результаты опросов студентов нашли отражение в ряде публикаций: описаны шесть типов вовлечения студентов (по факту – шесть типов учебных заведений, различающихся практиками во-

влечения студентов) [492]; критерии эффективных образовательных практик [469]; показана прогностическая ценность результатов NSSE [490]; обоснована применимость инструментария NSSE для оценки динамики студенческой вовлеченности и наличие существенных ограничений для применения в сравнительных исследованиях [473]. G. Pike, G. Kuh говорят о необходимости проведения исследований в различных учебных заведениях, поскольку «преподаватели с большей вероятностью возьмут на себя ответственность за вовлечение студента, если они уверены, что данные представляют «своих» студентов» [492, p. 204], рекомендуют сопоставлять ответы студентов и преподавателей. A. Saito, M.E. Smith пишут о необходимости оценивать не только вовлеченность, но и невовлеченность студентов и влияющие на нее факторы [501].

В 2013 г. специалистами НИУ «Высшая школа экономики» при поддержке Ассоциации ведущих вузов в области экономики и менеджмента (АВВЭМ) был разработан проект «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий» [282], направленный, в том числе, на исследование удовлетворенности студентов обучением в вузе. В реализации проекта приняли участие 16 российских вузов. Часть из рассматриваемых в рамках Мониторинга вопросов исследовался ранее (в меньших масштабах) Н.Г. Малошонок, часть – включены в свои исследования психологами, социологами, философами образования. Развернутая программа диагностики студенческой вовлеченности реализуется и Уральским федеральным университетом, причем по данным А.Д. Сущенко, Д.Г. Сандлер (на 2017 г.), она не имеет полных аналогов в России [327] (присутствуют отличия от модели, реализуемой НИУ ВШЭ). Различные аспекты студенческого опыта диагностируются специалистами УРФУ на этапах профориентационной компании, обучения в вузе и после его окончания, основным инструментом является опрос студентов. Аналогичные по тематике исследования реализуются и в НИ ТГУ [22].

Наибольшее распространение в исследовании студенческой вовлеченности как в России, так и за рубежом, получили анкетирование и различные варианты опроса. Н.Г. Малошонок указывает также на возможность использования для этих целей глубинного интервью и анализа бюджета времени студентов (аналог дневнико-

вого метода, широко используемый зарубежными специалистами) [220]. Ею отмечается, что для изучения вовлеченности могут применяться кейс-стади (опыт одного вуза / одного факультета) и массовые опросы, методы, основанные на опросе студентов и методы сбора объективных данных. В социологических исследованиях студенческой вовлеченности также применяется построение ее различных индексов, например, индекс индивидуальной вовлеченности, индекс институциональных условий и индекс социальной интеграции [219, с. 142]. Также необходимо учитывать, что описанные различными авторами индикаторы вовлеченности персонала и студенческой вовлеченности в большинстве своем являются косвенными, поскольку вовлеченность представляет собой латентную переменную [220, с. 184] и не может быть измерена непосредственно.

Таким образом, многомерность феномена вовлеченности проявляется на уровне ее видов, форм, стилей, компонентов и т.д., что затрудняет ее однозначную диагностику и описание. Это приводит к разнообразию практик, направленных на управление вовлеченностью.

1.3. Факторы и условия формирования вовлеченности. Причины «сопротивления вовлеченности»

Высокая значимость вовлеченности породила множество исследований факторов, позволяющих управлять ею. Как и в предыдущих случаях, данные о вовлеченности персонала и вовлеченности студентов выступают как взаимодополняющие, что позволяет сформировать целостное представление о рассматриваемом феномене.

На основе анализа литературы факторы вовлеченности персонала можно разделить на три группы: социально-демографические, индивидуально-психологические и организационные. К первой группе относятся: возраст сотрудника, пол, стаж работы и место в служебной иерархии (статус). При этом есть данные как об отсутствии гендерных особенностей вовлеченности [120], так и о их выраженности [26; 227]. Неоднозначны данные и в отношении возраста сотрудников [120; 333], что может быть обусловлено спецификой профессиональной деятельности респондентов. Относи-

тельно стажа работы отмечается, что на начальных этапах вовлеченность сотрудника нарастает, но в случае длительного пребывания на одной должности происходит ее снижение [310; 333]. В значительном числе работ отмечается зависимость вовлеченности сотрудников от принадлежности к той или иной профессиональной группе [120; 333], положения в служебной иерархии [310], а также от истории и перспектив карьерного продвижения [310], наличия занятости помимо основной работы, работы в организации по совместительству [333]. В целом данные о вовлеченности сотрудников вузов расходятся с таковыми в отношении сотрудников организаций, а исследования вовлеченности на базе российских производственных предприятий представлены минимально.

Индивидуально-психологические факторы вовлеченности персонала рассматриваются в широком диапазоне. В целом к ним можно отнести положительные эмоциональные переживания в процессе деятельности [227; 300], совпадение ожиданий, целей, ценностей сотрудников и организации [41; 85; 257], психологические ресурсы вовлеченности. Среди эмоциональных состояний вовлеченных сотрудников упоминаются удовлетворенность работой [227], балансом работы и жизни [25; 145; 227], отношениями с руководством и коллегами [94; 145; 227], «счастье, радость, интерес и энтузиазм» [401, р. 192] и высокий активационный потенциал [401], чувство самоуважения [300]. Среди ценностей, реализуемых вовлеченными сотрудниками, особое место занимают самореализация [26; 94; 227], свобода (в выборе последовательности действий по достижению цели, распределении времени) [26; 227; 257; 333], наличие определенного профессионального будущего [227]. С высокой вовлеченностью соотносят: оптимизм, чувство собственного достоинства, веру в собственные силы, устойчивость как приспособляемость к условиям труда, характер, ценности сотрудника, восприятие им окружающей действительности [312]; «сочетание самоэффективности и оптимизма работника» [223, с. 64].

Организационные факторы вовлеченности персонала включают в себя: политику организации (миссия, ценности, стратегия, процедуры) [94; 227], взаимоотношения в коллективе по горизонтали и по вертикали [227], организацию рабочего процесса (система мо-

тивации, достаточная сложность заданий, наличие четких должностных инструкций, условия труда, график работы) [84; 85; 94; 227; 333; 400; 448], поддержку организацией инициативы сотрудников и их готовности формировать новый опыт [333; 464], политику в отношении информирования персонала, отлаженность информационных потоков в организации [84; 85; 227; 310], наличие возможности взаимодействия с руководством организации [84; 85; 227], уважительное отношение к персоналу [227], справедливость действий руководства [227], наличие у сотрудников свободы действий в рамках должностной инструкции [227; 257], возможности обучения и карьерного роста, наставничества на этапе вхождения в должность [94; 120; 145], благоприятный организационный контекст [223], возможность быть высокоэффективным в деятельности [312; 333], прогрессивность системы управления [310]; психологическую безопасность при проявлении инициативы, ожидание возврата на трудовые инвестиции [464]. В качестве макрофакторов вовлеченности рассматриваются экономическая и социальная обстановка в стране и в мире [310], а также принадлежность человека к определенной культуре [180; 257; 533]. А.Н. Онучин подчеркивает важность поддержания баланса «увлеченности и вовлеченности» – «эмоциональности, энтузиазма и долгосрочных перспектив» [257, с. 12].

В ряде работ отмечается высокая роль рабочих ресурсов (социальная поддержка со стороны коллег и начальства, обратная связь о результатах труда, автономия, и возможности для профессионального развития, супервизорский коучинг) для обеспечения вовлеченности [401; 504]. Подчеркивается, что с одной стороны «ресурсная рабочая среда способствует повышению у сотрудников чувства вовлеченности, на еженедельной основе», а с другой «вовлеченные работники способны создавать свои собственные рабочие ресурсы» [401, р. 200]. W. Schaufeli, A. Bakker полагают, что вовлеченность является медиатором между трудовыми ресурсами и текучестью кадров [504]. Собственные перечни организационных факторов вовлеченности предлагают компании Towers Watson, Aon Hewitt, ЭКОПСИ Консалтинг и др.

Факторы студенческой вовлеченности могут быть объединены по тому же принципу, что и факторы вовлеченности персонала. К этому списку также могут быть добавлены факторы, внешние по

отношению к учебному процессу (например, наличие у студента оплачиваемой работы за пределами вуза [219]). Среди социально-демографических факторов вовлеченности студентов фигурируют пол, национальность, расовая принадлежность [526], а также особенности предшествующего опыта обучающихся: социальный статус, опыт обучения в школе, место проживания [526], способ поступления в вуз (зачисление или перевод) [498]. Приводятся данные как о зависимости вовлеченности студентов от курса обучения (у пятикурсников ниже, чем у 1–4 курсов) [219, с. 145], так и об отсутствии такой зависимости [80].

Среди наиболее значимых психологических факторов вовлеченности указываются: знания студентов о самоорганизации и самообразовании, наличие навыков планирования и целеполагания, самостоятельности при овладении учебным материалом, владение приемами самореализации и саморазвития в различных сферах жизни [5; 352], переживание студентом собственной эффективности [197], «рефлексивность образования», то есть понимание студентом, чему и для чего он учится [352], а также чувство значимости человека для организации, чувство принадлежности к ней [508]. Также упоминаются способности [526], тип характера [80], индивидуальные различия когнитивных процессов обучающихся [179].

Как и в профессиональной деятельности, для студенческой вовлеченности важна удовлетворенность, поскольку «студенты, удовлетворенные выбором вуза и направления подготовки, больше времени и усилий уделяют учебе и имеют в среднем выше оценки, чем те, кто сделанным выбором не удовлетворен» [282, с. 16]. V. Tinto в качестве значимых факторов вовлеченности называет мотивацию, ожидания студентов и их институциональные обязательства [527]. Он также подчеркивает, что совместное обучение в классе позволяет студентам удовлетворять не только академические потребности, но и потребность в причастности и принадлежности [526]. A. Astin в качестве основного ресурса и основного фактора, обуславливающего возможность вовлеченности, называет время студента [396]. Н.Г. Малошенок указывает: возможности, предоставляемые университетом; взаимодействие студента с преподавателями и другими студентами; успешность студента в ака-

демической сфере и уровень его интеграции в академическую систему [218] (последний фактор, на наш взгляд, может рассматриваться и как следствие высокой вовлеченности студентов).

В зарубежных публикациях значение придается качеству индивидуальных усилий и уровню участия обучающихся как в академической, так и в неакадемической деятельности [489; 492], общему климату учебного заведения [484]. Российские авторы обращают внимание на необходимость отсутствия жестких ограничений в образовательном процессе [300; 352], поскольку «самостоятельность не формируется в условиях несвободы» [352, с. 179]. Также отмечается значимость совместной ответственности студентов и университета за вовлеченность в процесс обучения и получение студентом «образовательных выгод» от своей высокой вовлеченности [315, с. 231].

Основным организационным условием, обеспечивающим вовлеченность студентов, по мнению А. Astin, является способность образовательной программы, учебного плана «вызывать достаточные студенческие усилия и инвестиции энергии, чтобы обеспечить желаемые уровни обучения и развития» [396, р. 522]. Также «удержанию» в колледже способствуют: проживание в общежитии на территории кампуса, вступление в «социальные братства или женские общества», участие во внеклассных мероприятиях, спорт (особенно межвузовский), «регистрация в программы с отличием», «участие в ROTC» (подготовка офицеров запаса), участие в профессорских научно-исследовательских проектах для бакалавриата, работа на территории кампуса неполный рабочий день (работа за пределами кампуса / на полный рабочий день дает обратный эффект) [396, р. 524].

G. Pike, G. Kuh на основе обобщения ряда исследований приходят к выводам, что студенты учатся на основе того, что они делают в колледже (то есть, на основе своего опыта); институциональные политика и практика влияют на уровень вовлеченности в кампусе (определяют тип вовлечения студентов, практикуемый в том или ином учебном заведении); повышают вовлеченность проживание на территории кампуса и участие в учебных сообществах, разнообразная межличностная среда [492]. На вовлеченность влияют «личная адаптация и интеграция в социальную ткань жизни кампуса», сервисное обучение, «опыт, способствующий разнообразию»

(опыт общения с представителями других рас и культур) [498, р. 4]. Также перечень факторов вовлеченности и «эффективных практик», направленных на ее формирование и поддержание, выделяемых зарубежными авторами, приводится в работах Н.Г. Малошонок [218] и С.А. Kilgo, J.K.E. Sheets, E.T. Pascarella [466].

О.В. Дремовой, И.А. Щегловой показано, что далеко не все из перечисленных факторов имеют значение в условиях российской системы высшего образования, что еще раз подтверждает культурную специфику вовлеченности [88]. В частности, национальные особенности вовлеченности соотносятся с индексом дистанции власти [257; 379], а также ценностями и общей социально-исторической ситуацией в стране. В связи с этим использование англо-саксонской модели вовлеченности затруднительно в странах Азии [379]. В то же время, реформы образования, в частности, либерализация образования в Японии 1990-х годах, актуализируют проблему адаптации и внедрения данной модели [501, р. 32]. При этом в японских вузах вовлеченность соотносится с «поведением хорошо воспитанного гражданина Японии» и другими традиционными ценностями.

Н.Г. Малошонок рассматривает влияние честности академической среды на различные аспекты вовлеченности студентов, а саму студенческую вовлеченность – как явление, противоположное нечестному поведению [216]. Н.А. Дука, А.А. Стомба на основе опроса студентов выявили, что для большинства из них «важно участвовать в формировании дизайна образовательного процесса», значимы «комфортная предметно-материальная среда» и «возможность поработать в студенческом самоуправлении университета» [92, с. 86]. К характеристикам эффективной (т.е. повышающей вовлеченность студентов) дидактической коммуникации относят согласованность условий места и времени, интерактивные методы обучения (в противовес «сообщающему» формату), «коммуникативную инициативность» [232] и заинтересованность в учебном процессе преподавателя [483].

В качестве важной составляющей повышения вовлеченности школьников (наряду с развитием соответствующих компетенций учителей) рассматривается «родительская вовлеченность» – «совместная работа родителей и семьи, направленная на развитие детей

и подростков» [484, с. 3]. В российской науке проблему родительской вовлеченности поднимают А.А. Бочавер с соавторами [49], И.В. Антипкина [14] и др. В.А. Дегтярев, Т.В. Башлыков подчеркивают значимость установления связи вуза с родителями обучающихся [80].

Описанные факторы вовлеченности позволяют говорить о мишенях и методах управления ею. Это было реализовано в моделях, получивших широкое распространение, а также в ряде частных исследований. В области управления персоналом признанной считается модель соотношения рабочих ресурсов и требований («Job Demands–Resources model») [399; 400; 426], построенная на интегрировании исследований стресса и исследований мотивации. В соответствии с моделью, «требования к работе являются инициаторами процесса ухудшения здоровья, а рабочие ресурсы являются инициаторами мотивационного процесса» [426, р. 1]. Представления о роли рабочих ресурсов в рамках данной концепции согласуются с моделью характеристик работы J.R. Hackman, G.R. Oldham [447; 448] (подчеркивает мотивационный потенциал рабочих ресурсов на уровне задач, включая автономию, обратную связь и значимость задачи) и с теорией сохранения ресурсов S.E. Hobfoll (в соответствии с которой основная мотивация человека направлена на поддержание и накопление ресурсов). Рабочие ресурсы могут быть расположены на макро-, организационном уровне, межличностном уровне, конкретной должности и на уровне задачи [426]. Мотивация к работе определяется соотношением рабочих ресурсов и требований работы. Данная модель нашла широкое отражение в исследованиях российских и зарубежных специалистов [221; 223 и др.].

В работе А.А. Токаревой, С.Г. Баронене приводится анализ практик управления вовлеченностью, разработанных крупными консалтинговыми компаниями [333]. Е.А. Колесниченко, Я.Ю. Радюкова, В.Ю. Сутягин отмечают, что конкретные рекомендации и планы повышения вовлеченности должны разрабатываться с учетом четырех факторов вовлечения персонала: «вознаграждение и признание»; «высшее руководство»; «привлекательность бренда» и «условия для успеха» [145, с. 251–252]. Также к действиям по повышению вовлеченности персонала относят: «создание и внедрение системы карьерного планирования и консультирования для со-

трудников» [85, с. 240]; формирование «определенной внутрикорпоративной культуры, системы коммуникаций и соответствующей социальной политики» [227, с. 77]; разделение индивидуальных условий вовлеченности персонала, которые «находятся во власти самого работника» и относятся к его характеру, ценностям, мировосприятию, и организационных, «формируемых посредством реализации различных управленческих практик» [312, с. 85]; возможность говорить не только о проблемах, но и об успехах в работе [227]; максимально полная реализация трудового потенциала сотрудников, с учетом как объективных характеристик (содержание, специфика и условия труда), так и личностных особенностей работников (ценности, установки, интересы, потребности, мотивы) [34]. В исследовании А.А. Токаревой и С.Г. Баронене показано, что те условия рабочей среды, которые обладают для сотрудников высокой значимостью, но при этом недостаточно доступны, выступают в качестве демотивирующих факторов [333]. Мотивирующие факторы в равной степени высокозначимы для сотрудников и доступны. А.Н. Онучин подчеркивает, что «вовлечение сотрудников – не цель и не инструмент, как это часто трактуется во многих организациях», ее следует рассматривать как «систему ценностей и философию управления» [257, с. 12].

В области управления студенческой вовлеченностью большинство моделей, технологий и т.д. разработаны зарубежными специалистами. Е. Pascarella, Р.Т. Terenzini разделяют все теории, относящиеся «к развитию студента в университете» на два типа: «теории и модели развития», акцентирующие внимание на индивидуальном когнитивном развитии, и «модели влияния вуза» [218, с. 12; 488]. В. McMahon, J. Portelli на основе анализа различных определений (преимущественно педагогических) вовлеченности и вовлечения студентов выделяют три стратегии вовлечения (обеспечения вовлеченности) обучающихся: консервативная (традиционная), либеральная и демократическая [479]. В консервативной концепции вовлеченность практически полностью соотносится с академической успеваемостью или процессом, идентифицируемым по поведенческим признакам или определенным психологическим диспозициям [479, р. 62]. При этом не учитываются потребности студентов и особенности образовательного контекста, а вся ответственность за вовлечение приписывается учителю.

В. McMahon, J. Portelli подчеркивают, что во множестве публикаций уделяется слишком много внимания внешней составляющей вовлеченности, технологиям и процедурам ее повышения, в то время как «очень мало работ пытается решить вопрос о диспозициях, ценностях и целях, связанных с вовлечением студентов как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей», затрагивающих этические и политические вопросы, связанные с вовлеченностью студентов [479, р. 60]. Либеральные («ориентированные на студентов») концепции вовлеченности выходят за рамки собственно академической успеваемости, однако значительная часть из них фокусируется на процедурных моментах [479]. Например, в концепции J. Deigo внимание уделяется ритуалам и традициям, направленным на создание чувства общности (преподавателей и студентов), и методам преподавания [425].

В качестве наиболее перспективной В. McMahon, J. Portelli описывают «концепцию вовлеченности студентов, основанную на практике критической демократии, которая влечет за собой принятие учебного плана жизни» [479; 493]. В рамках данной концепции предполагается, что знания должны не передаваться в готовом виде, а создаваться в пространстве взаимодействия педагогов и обучающихся, а любые сложные вопросы – превращаться в объект совместного критического исследования, а следствием вовлеченности является «трансформация личности» [479, р. 70].

Идея о важности «приобретения опыта в процессе обучения» и тот факт, что «педагог должен предоставлять своим ученикам возможность учиться, а не навязывать им учебу», фигурирует уже в трудах М. Хайдеггера, однако ее воплощение в педагогической практике не является массовым [132, с. 151]. Динамичность современного образовательного пространства порождает трудности в реализации организационных условий обеспечения студенческой вовлеченности [5; 134]. С другой стороны, их наличия недостаточно для обеспечения высокой вовлеченности обучающихся, поскольку «не изменение методов обучения, но построение пространства жизненной перспективы может стать толчком к вовлечению» студентов [352, с. 188]. Вовлеченность в обучение «зарождается, развивается и трансформируется в процессе общения с различными референтными людьми и группами», «в процессе вхождения обучающегося в образовательную деятельность», «включена в

определенный социальный контекст, сопровождает процесс социальной и профессиональной адаптации» [197, с. 10–12]; зависит от того, насколько отчетливо студент представляет себе цели поступления в вуз и получения высшего образования [218]. Важно не только то, чему студента учат, но и как это происходит [133], насколько вовлечены в педагогическую деятельность преподаватели.

Обобщая данные российских и зарубежных исследований, можно выделить два направления управления студенческой вовлеченностью:

- снижение переживаний отчуждения, истощения и т.д.;
- собственно повышение вовлеченности.

Как уже упоминалось ранее, проблема отчуждения студентов в процессе обучения детально анализировалась S.J. Mann [475]. Ею предложены стратегии снижения отчужденности, которые включают открытый диалог студента и преподавателя, мероприятия по включению студента в университетскую среду, сохранение возможностей для творчества и самореализации, ориентация на опыт студентов, который они переживают в вузе. Особое внимание необходимости оптимизации взаимоотношений студентов с «преподавателями, менеджерами учебных программ, научными руководителями, однокурсниками и другими значимыми для них лицами в университете» уделяется в работах, посвященных выбытию и удержанию обучающихся [73, с. 115; 527; 528 и др.].

N.K. Schlossberg обращает внимание на важность ритуалов для создания и поддержания чувства значимости (в том числе, при переходе от одной социальной роли к другой) [508]. В.Н. Косырев, говоря о педагогическом управлении отчуждением студентов, подчеркивает, что главное – это не обманывать ожидания обучающихся в отношении организации учебного процесса и содержания учебных дисциплин, а также удовлетворения потребностей студентов в безопасности, в принадлежности к сообществу и т.д. [158]. Опираясь на философию А. Шопенгауэра, В.Н. Косырев выделяет два признака отчуждения – страдание и эгоизм, на основе работ М. Хайдеггера – отношения человека, описываемые в терминах «бездомность», «бездумность», «отрешенность», альтернативой которым является «творческая сущность человека» [158, с. 142]; предостерегает от сведения отношений студента и преподавателя к

оцениванию знаний и выставлению отметки. На значимость организации специальных программ по адаптации студентов, переведенных из других вузов, обращают внимание J. Roberts, M.N. McNeese [498].

Что касается действий, направленных непосредственно на повышение вовлеченности, одними из первых их описали A.W. Chickering, Z.F. Gamson [415]. По их мнению, студенты бакалавриата получают хороший образовательный опыт при соблюдении ряда условий: поощряются контакты между студентами и преподавателями, а также сотрудничество студентов друг с другом, используется активное обучение, учащиеся своевременно получают обратную связь, преподаватели и обучающиеся правильно определяют время, необходимое для решения ставящихся задач (и студенты имеют возможность получить помощь в области тайм-менеджмента), наличие высоких ожиданий преподавателей в отношении студентов, уважительное отношение к талантам обучающихся и разнообразным способам обучения.

A.L. Olson, R.L. Peterson в числе действий преподавателей и администрации образовательных учреждений, направленных на повышение вовлеченности обучающихся, называют: повышение уровня поддержки со стороны учителей и их собственной вовлеченности, энтузиазм и установление положительных отношений с обучающимися, особенно в кризисные периоды (например, при переходе с одной ступени образования на другую); создание условий для активного обучения, поощрение автономии, релевантность учебных заданий изучаемому материалу и уровню компетенций учащихся, разнообразие методов обучения и групповая работа, улучшение качества знаний педагогов, наличие обратной связи и адекватность оценок, наличие исследовательской культуры [484]. Они также приводят перечень программ, направленных на повышение вовлеченности учащихся (внутришкольные и внешкольные, общего плана и направленные на решение конкретных проблем учащихся, в том числе, отвлекающих от обучения); подчеркивают, что на основании оценок вовлеченности нельзя однозначно предсказать, продолжит ли тот или иной учащийся обучение.

По мнению A. Saito, M.E. Smith, основными факторами, способствующими повышению вовлеченности обучающихся в учебный процесс, являются «желания студентов расширять свои знания и

навыки», степень, в которой студенты придерживаются долгосрочных целей, и воспринимают свой текущий опыт обучения как ведущий к достижению этих целей» [501, р. 41]. Важным является уменьшение разрыва между декларативными, «университетскими» и профессиональными, функциональными знаниями [501, р. 41], предоставление студентам помощи в понимании ценности получаемых знаний и усилий по их освоению [462], в открытии новых смыслов активности [198].

Понимание российскими учеными и педагогами студенческой вовлеченности преимущественно как активности определяет и направление действий в отношении данного феномена. Значительная часть специалистов в рассматриваемой области пишут о том, что вовлеченность студентов необходимо повышать, формировать и т.д. Исключение составляют работы К.В. Киуру с соавторами [5; 132; 134 и др.], в которых речь идет не про условно «создание» вовлеченности, а про управление ею, «перенаправление» в русло, релевантное задачам вуза. Основная цель управления вовлеченностью, по их мнению, – «формирование результата обучения, реализующегося на индивидуальном и институциональном уровнях» [5, с. 8]. Н.А. Федорова, О.О. Копкарева в качестве условия повышения мотивационной вовлеченности студентов называют дидактически выверенную контрольно-диагностическую деятельность преподавателей [342]. И.А. Щеглова с соавторами подчеркивают, что при управлении студенческой вовлеченностью и развитии их компетенций необходимо учитывать «потенциал университетской среды, предлагающей студентам возможности вовлечения в научную и внеучебную сферы университета» [381, с. 267].

Студенты полагают, что они будут более вовлечены при наличии следующих факторов: больше лекций с медиа-материалами, историческими и профессиональными экскурсами, встреч с интересными людьми, которые как-то причастны к изучаемым темам; партнерское, уважительное отношение к студентам, как к будущим коллегам; заинтересованность преподавателей в достижениях студентов [92, с. 86].

Как подчеркивают А. Astin [396], Р. Раче [487], Н.Г. Малошенок [215], для управления студенческой вовлеченностью необходимо создавать благоприятные условия не только для учебной деятельности, но и для полноценной насыщенной жизни в условиях

вуза. Анализируя зарубежный опыт, О.В. Дремова, И.А. Щеглова в качестве одного из способов вовлечения студентов в образовательный процесс, способствующего более активному взаимодействию преподавателей и студентов, рассматривают учебные сообщества студентов на базе общежитий (Living Learning Communities) [88]. Отмечая высокую эффективность данной технологии в западных вузах, они подчеркивают ее недостаточную продуктивность для отечественного образования. Что еще раз доказывает, что меры по повышению вовлеченности должны разрабатываться с учетом конкретных образовательных и социальных контекстов, с ориентацией на развитие и преобразование личности [479]. Также следует оговорить значимость понимания того явления, на которое направлено воздействие, поскольку в публикациях встречаются рекомендации по повышению вовлеченности, прямо противоречащие ее сути (например, [80]).

В рамках управления студенческой вовлеченностью могут быть использованы и некоторые методы и технологии, показавшие свою эффективность в практике управления персоналом. На вовлеченность студентов положительно могут влиять следующие факторы среды: высокое качество лидерства (как на уровне профессорско-преподавательского состава, так и студенческого самоуправления), положительная оценка их усилий, уважение к индивидуальности, комфортные условия, создание поддерживающей коммуникативной среды [312]; инициирование вузом у студента готовности к дополнительным усилиям, чувства самоуважения и удовлетворенности профессиональными достижениями; заинтересованность в достижении значимых для вуза результатов и ответственность за них [300]. Для продуктивного управления вовлеченностью необходимо понять, «переживают ли студенты за время обучения в университете такой опыт, который позволяет им достичь искомых образовательных результатов, т.е. превратиться в выпускников, компетенции которых удовлетворяют заданным требованиям» [352, с. 164]. Значимо формирование благоприятного психологического климата как в отдельных студенческих группах, так и в вузе в целом; привлечение студентов к участию в управлении организацией; разработка, согласование, реализация планов личностного роста [176]; вовлечение студентов в оценку качества образования [114].

Обобщив данные о факторах вовлеченности и способах управления ею, можно также кратко суммировать и причины невовлеченности. В области управления персоналом в качестве таковых, как правило, указываются отсутствие соответствующих факторов вовлеченности или избыточные требования работы [399 и др.]; неготовность руководителя делегировать полномочия и чрезмерное уделение внимания пошаговому контролю действий персонала [227, с. 77]. К снижению вовлеченности может приводить уменьшение числа имеющихся «признаков заботы» организации о своих сотрудниках [85, с. 239]; негативное влияние «отсутствия четких целей и понимания видения руководства относительно развития компании» [310, с. 98], поскольку в условиях неопределенности сотрудники считают более безопасным для себя не совершать никаких действий; выполнение избыточного числа разноплановых задач, выходящих за рамки основных должностных обязательств [1; 227]. На примере деятельности профессорско-преподавательского состава вузов были описаны и такие неблагоприятные факторы как «дисбаланс между свободным научным поиском» и необходимостью соблюдать отчетные показатели, отсутствие четких границ между работой и отдыхом, проблематичность квантификации значительной части обязанностей, и как следствие, трудности в планировании времени и получении оплаты за отдельные виды работ [1]. По данным Е.А. Балезиной, к «группе риска» относятся сотрудники, «которые не чувствуют своей сопричастности к происходящему», «не видят своей востребованности» в организации [26, с. 106].

В качестве причин и следствий студенческой невовлеченности анализируются несколько групп факторов. Как уже было сказано ранее, одной из причин является отчуждение человека от его деятельности (а в некоторых случаях – от жизни в целом). В основе отчуждения лежат: несовпадение смыслов и значений в деятельности и в сознании субъекта [158] (на это обращали внимание К.А. Абульханова, А.Н. Леонтьев, V. Tinto); отчуждение учебных целей в ситуации целевого конфликта; рассогласование мотива и действия [158] (данный вариант поведения схож с псевдововлеченностью, описанной Н.В. Киселевой [130]); несовпадение мотива и цели деятельности; функциональный конфликт мотива деятельно-

сти и «смысловой диспозиции личности» при несовпадении профессиональных установок и ожиданий студентов и системы подготовки в вузе [186]. В.Н. Косырев подчеркивает, что «многие факторы отчуждения лежат за пределами учебной деятельности и не могут быть устранены какой бы то ни было ее реорганизацией», поскольку «отчуждение заложено в самой сути современной культуры» [158, с. 141].

Следствием отчуждения в ряде случаев становится выбытие из вуза. К его причинам относят факторы, «связанные с трудностями академической интеграции студентов», включая недостаточность подготовки и имеющихся способностей, недостаточное усердие, психологические особенности студентов [73]. По мнению ряда авторов, основной причиной выбытия является конфликт между учебной деятельностью и «другими сферами жизни студента» [73, с. 122], а также несовпадение ценностей человека и социальной группы [528]. Е.В. Горбунова обращает внимание на различие причин выбытия студентов в российских и зарубежных вузах, в частности, отмечает меньшую значимость процессов социальной и академической интеграции для российских студентов [73]. По ее словам, «значимыми факторами выбытия из российских вузов являются индивидуальные характеристики студента (пол, возраст, уровень школьной подготовки, усердие в обучении, успеваемость), преподавательские установки в оценивании студентов, политика вузов в отношении неуспевающих студентов, особенности социального окружения студента, институциональные характеристики (селективность вуза, специальность обучения)» [73, с. 121]. Е.А. Терентьев с соавторами в качестве одной из ключевых проблем, связанных с удержанием студентов в вузе, описывают восприятие преподавателями «собственной непричастности» к отсеву студентов (доминирование дискурса о «плохом студенте») [330, с. 129].

В тех случаях, когда студент не вовлечен в учебный процесс, но и не покидает вуз, могут наблюдаться поведенческие реакции «сопротивления» вовлеченности [390; 501], когда «студенты могут свести к минимуму участие в учебной практике, демонстрируя при этом внешнее соответствие» правилам, идеологии образовательного учреждения», либо просто не проявляют учебную активность [501, р. 32]. А. Saito, M.E. Smith отмечают, что некоторые авторы

связывают такое поведение с отсутствием в планах завершения обучения, возрастными кризисами, преобладанием мотивов общения над учебными мотивами, однако, по их мнению, эти теории не дают понимания всей полноты картины «неправильного» поведения [501]. Частным вариантом «сопротивления» может быть избегание определенного вида деятельности. Так, И.Ф. Фильченковой (со ссылкой на R.I. Nisbet, J.M. Collins) в качестве основания для избегания инновационной деятельности описывается состояние «de-skill» – восприятие себя неумелым, неспособным справиться с ситуацией (которая при использовании «старых» методов была разрешима) [346, с. 2].

И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова отмечают, что массовый прием в вузы абитуриентов с низким средним баллом ЕГЭ формирует определенную студенческую культуру, для которой характерно отсутствие ориентации на приложение сколько-нибудь значительных усилий в процессе обучения, ориентация на «ценности, стандарты троечников» [352, с. 183]. По их мнению, это объясняется так называемым «договором о невовлеченности» (disengagement compact), описанным G. Kuh: «Договор о невовлеченности характеризует такое состояние, когда все относительно довольны ситуацией, а эффекты действия неочевидны. ... В этом смысле попытка действия опасна, ибо может нарушить относительную удовлетворенность ситуацией» [352, с. 181; 469]. К его проявлениям относят: массовые пропуски студентами занятий, в том числе, по причине трудовой занятости; пропуски занятий преподавателями; покупку сертификатов; имитацию инноваций [352].

В обеспечении вовлеченности (в том числе, молодежи) большое значение придается наличию «вовлекающих», имеющих определенные компетенции [100] и характеристики [460; 479 и др.]. Поскольку «эмоции, испытываемые теми, кто высоко вовлечен в работу, имеют высокий активационный потенциал», «выраженное возбуждение, положительные эмоции могут стимулировать вовлечение сотрудников в действие» [401, р. 193]. Достаточно подробно вопрос о роли «вовлекающих» изучен в отношении преподавателей школ и вузов, а также в области вовлечения молодежи в асоциальные и деструктивные виды активности. В рамках критически-демократической модели вовлеченности утверждается, что «учителя должны быть активно привержены процессу самоактуализации,

который способствует их собственному благополучию, если они хотят обучать таким образом, чтобы это расширяло возможности студентов» [479, р. 71]. По мнению студентов, «вдохновляющие учителя» «обычно имели позитивное отношение к жизни в целом, а также к преподаванию и своим ученикам», «действовали», «проявляли заботу о студентах и помогали им справляться с широким спектром личных проблем» [422], давали возможность участвовать в принятии решений относительно учебного процесса [479, р. 68]. Образ идеального российского педагога описан Г.З. Ефимовой с соавторами [100]. Высказывается мнение, что современный преподаватель – это «инициативный, трудоспособный, совмещающий в себе функции педагога, ученого и администратора, участник инновационного образовательного процесса» [239, с. 166].

Среди причин недостаточной вовлеченности преподавателей указываются: удовлетворенность педагогов и студентов тем качеством образования, который предоставляется в вузе (соответственно, не возникает потребность в изменении существующей ситуации и приложении усилий) [352]; несогласованность бюджета времени преподавателей и нарастающего количества решаемых ими задач, в том числе, выходящих за рамки непосредственных обязанностей [1] (в вузах США эта проблема приобрела значимость в 1990-е годы, «когда обозначились первые признаки менеджериального поворота в сфере высшего образования» [1, с. 90]); энергия «страха и сопротивления, которая охватывает любую живую систему при выходе из зоны порядка и комфорта», в условиях реформ системы высшего образования [333, с. 12].

Таким образом, факторы вовлеченности и сотрудников организаций, и студентов могут быть объединены в три группы: социально-демографические, индивидуально-психологические (переживания сотрудников в процессе деятельности, личностные ресурсы и т.д.) и организационные. Представленные в научной литературе данные о роли различных факторов разнообразны и в некоторых случаях противоречивы; некоторые характеристики вовлеченности определяются спецификой профессиональной сферы. В вопросах управления вовлеченностью значительное внимание уделяется технологической стороне в ущерб всестороннему изучению феномена вовлеченности.

Глава 2. ПРОБЛЕМА ВОВЛЕЧЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНЕОСУЩЕСТВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Е.В. Павлова, канд. психол. наук, доцент
Амурский государственный университет

2.1. Молодежь как социальная и возрастная группа: психологические особенности «цифрового поколения»

В условиях динамично изменяющегося, «мобильного» мира в первую очередь оказываются вовлеченными в изменения представители молодого поколения. Это нашло отражение в таких понятиях как «информационная социализация» и «цифровая социализация», «цифровое поколение», «цифровое детство» и многих других. В ряде работ отмечается, что принципиально изменяется сам механизм, способы, закономерности становления личности и жизненного мира человека. В рамках данной главы мы остановимся на тех особенностях и характеристиках современной молодежи, которые определяют специфику ее вовлеченности в жизнеосуществление.

Как и возрастные границы детства, хронологические границы молодежи «зависят от социально-исторического развития страны (региона) проживания, культуры, методов и форм социализации, характерных для конкретного общества» [212, с. 67]. В работах, посвященных исследованию молодости, ее возрастные границы варьируются: от 16 до 30 лет [93]; от 17 до 30 лет [358]; «в социологии нижний возрастной предел чаще всего определяется 14–16 годами, а верхний – 25–29 годами» [212, с. 67] и т.д. Подробный анализ подходов к определению границ молодости приводят С.В. Яремчук с соавторами [387].

В соответствии со Статьей 2 Федерального закона №489-ФЗ от 30 декабря 2020 г. «О молодежной политике в Российской Федерации», «молодежь, молодые граждане – социально-демографическая группа лиц в возрасте от 14 до 35 лет включительно (за исключением случаев, предусмотренных частью 3 статьи 6 настоящего Федерального закона), имеющих гражданство Российской Федерации» (приведенные в части 3 исключения касаются конкретных случаев реализации молодежной политики). Указанные границы

объединяют несколько возрастов, выделяемых в традиционных периодизациях развития (старшее подростничество, юность, ранняя зрелость (возраст первой зрелости)), имеющих различные ключевые задачи и предполагающие формирование различных новообразований. Второй значимый момент связан с разнообразием жизненных траекторий молодых людей. Таким образом, «молодежь» – это неоднородная по своим социальным и психологическим характеристикам условная группа.

В современных публикациях приводятся достаточно противоречивые характеристики молодежи как социально-возрастной группы: от утверждения, что это «самая социально активная часть населения», способная «обеспечить реализацию ключевых направлений развития общества» [83, с. 1] и нацеленная «на повышение своего социального статуса и освоение новых социальных ролей» [83, с. 10] до указания на стремления молодежи «не принимать на себя обязательств по отношению к обществу, ближайшему окружению, самому себе» [212, с. 67] и отчужденность от реального социума [335]. Отмечается, что «одним из маркеров современного молодежного стиля жизни» является «постоянное пребывание в сетевом виртуальном пространстве» [169, с. 70].

В качестве достаточно обособленной группы внутри «молодежи» выделяется «студенчество». Поскольку «студенческий возраст» соотносится с периодом поздней юности и молодости [311], необходимо также рассматривать вовлеченность студентов (шире – молодежи) с позиции построения идентичности – того, насколько пространство вовлеченности позволяет личности ответить на три ключевых вопроса данного возрастного периода: «Кем быть?», «Каким быть?», «С кем быть?». Закономерно предположить, что вовлеченность будет выше в то пространство, которое позволяет человеку развиваться в интересующем его направлении, в соответствии с выбранной личностью стратегией самоосуществления. Кроме того, на сегодняшний день, в условиях непрерывного образования, включения взрослых в разнообразные программы повышения квалификации представляется более корректным говорить не о «студенческом возрасте» [11; 184], а о «студенчестве» как социальной группе, не имеющей четких возрастных границ. Интересной представляется в этом ключе и идея В.И. Слободчикова,

Г.А. Цукерман о том, что пока человек является студентом, его психологические особенности близки к таковым, характерным для юношеского возраста [311].

Говоря о современных студентах, исследователи отмечают, что это «хорошо информированные, активные молодые люди, для которых приобретение профессии и начало собственной профессиональной жизни являются условием для выработки собственного индивидуального жизненного стиля и возможность реализовать индивидуальные смыслы жизни» [300, с. 144], а выпускники вузов в ближайшем будущем возьмут на себя «обязанность по обеспечению устойчивости российского общества и государства, по их развитию» [4, с. 72]. В силу того, что вузы реализуют задачи передового развития, создают, апробируют и внедряют новые технологии, именно студенческая молодежь оказывается вовлечена в разнообразные варианты жизнеосуществления.

Значительная часть современной молодежи принадлежит к так называемому «цифровому поколению». Теорию поколений разработали в 1990-х годах Н. Хоуф (N. Howe) и У. Штраус (W. Strauss). По их мнению, поведение человека зависит от того, в каких условиях он жил и воспитывался до 12–14 лет [252; 517]. Поколение – это «специфические группы людей, рожденных в определенные периоды времени, в зависимости от доминирующих социальных и исторических процессов и соответствующих им архетипов, задающих нормы и социальные идеалы»; ключевыми характеристиками поколения выступают система ценностей и формы поведения [335, с. 55]. При этом «поколенческие ценности являются глубинными, подсознательными, не носят явно выраженной формы, в том числе для самих представителей поколений, но при этом определяют формирование личности, оказывают влияние на жизнь, деятельность и поведение людей» [252].

В научной литературе встречаются различные представления о конкретных границах «цифрового поколения» или «поколения Z». В целом, они варьируют в диапазоне от 1991 до 2005 годов (годы рождения представителей данного поколения), что определяется конкретной страной, а также методологической позицией авторов соответствующих публикаций. В качестве точки отсчета предлагается изобретение Интернета [252], смартфона [81], получение боль-

шинством населения доступа к цифровым технологиям и т.д. В российской исследовательской практике чаще всего к «цифровому поколению» относят молодых людей начиная с 2000–2003 годов рождения [252; 335].

Теория поколений имеет как сторонников, так и противников в научной среде. Так, В.Д. Нечаев, Е.Е. Дурнева ставят под сомнение абсолютную применимость данной теории для России, поскольку каждое поколение (а в особенности «цифровое») неоднородно (в частности, для «цифрового поколения» важны доступ к цифровой среде, а не принадлежность к определенной возрастной когорте) [252, с. 39]. В то же время они отмечают, что с позиции культурно-исторической теории развития высших психических функций человека «феномен цифрового поколения действительно может иметь место». А.В. Плетнев со ссылкой на ряд эмпирических исследований высказывает мнение о применимости теории поколений для российской действительности, в том числе и по той причине, что «поколение Z, которое благодаря интернету проходило социализацию под постоянным влиянием западного континента, больше, чем любое другое поколение, похоже на своих западных сверстников» [278, с. 116].

На сегодняшний день в научном и околонаучном обиходе используется множество словосочетаний, обозначающих детей и подростков, родившихся после 2000 г.: «сетевое поколение», «поколение большого пальца», «кнопкотыкающее» поколение или «поколение быстрых кнопок», «поколение next», «поколение iGen» (internet generation), «цифровые дети», «цифровые аборигены», «хоумлендеры», «цифровые аборигены» и др. [108; 252]. Также упоминаются: «онлайн-молодежь» [169; 532], «цифровая молодежь» [191], «цифровое поколение студентов» [277]. В большинстве случаев используемая российскими авторами терминология является кальками соответствующих англоязычных понятий. Многообразие обозначений может быть интерпретировано посредством акцентирования различных аспектов образа жизни и деятельности современных детей, подростков и молодежи. При этом остается открытым вопрос о степени концептуализации и эвристическом потенциале понятия «цифровое поколение» [252, с. 36].

Оставляя поиск ответов на указанный методологический вопрос за рамками данной работы, остановимся на использовании словосочетания «цифровое поколение» для обозначения соответствующей группы детей, подростков и молодежи. Под «цифровым» понимают поколение «детей и молодежи, прошедших социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере обыденной жизни, образования и профессиональной деятельности» [252, с. 36]. В исследованиях «цифрового разрыва первого уровня» (о которых более подробно речь пойдет ниже) показано, что значительная часть детей и молодежи Российской Федерации на сегодняшний день в той или иной степени имеют доступ к различным цифровым технологиям, что позволяет рассматривать их как однородную по данному критерию условную группу. А.А. Деревянченко, Д.В. Калинин полагают, что «сейчас развивается уже второе поколение, которое называют цифровым поколением, или «цифророжденным» [81, с. 159].

Таким образом, современная вузовская молодежь как социальная группа частично сформирована представителями «цифрового поколения» (поколения Z), частично – представителями поколения Y. Соответственно, более корректно рассматривать современных студентов (поступивших в вуз после школы на очное отделение) как «переходное (транзитное) поколение» [320, с. 73], имеющее разнообразные психологические характеристики. Также следует оговорить, что многие исследования особенностей «цифрового поколения» охватывали преимущественно школьников, а не студентов. Таким образом, мы имеем дело с двумя рядами характеристик: характеристиками современного студенчества и характеристиками «цифрового поколения», которые совмещаются только в ряде работ последних лет. В связи с этим важно дифференцировать психологические особенности «цифрового поколения», обусловленные собственно «цифровой (информационной) социализацией» и те, которые могут быть объяснены с позиции возраста исследуемых.

Современные студенты все более мобильны и технически образованы [170]; у них «в целом на достаточном уровне (выше среднего) сформированы социокультурная идентичность, критичность мышления при работе с информацией, моральные нормы лояльности и уважения к власти», они «демонстрируют психологическое благополучие и невысокий уровень виртуальной аутизации»

[340, с. 156]. Чтобы стать конкурентоспособным, «современный студент должен быть социально активным, постоянно развивать свои коммуникативные способности и навыки» [263, с. 35], в том числе, за счет высоких показателей эмоционального интеллекта.

Среди основных характеристик современного человека как субъекта цифровой социализации и ее главных измерений Г.У. Солдатов, А.Е. Войскунский выделяют «гиперподключенность к Интернету как к многофункциональному орудию, активность человека как субъекта деятельности в смешанной / совмещенной реальности, социотехнологическую достройку, или расширение личности, и цифровую социальность» [319, с. 438]. Они отмечают, что «главный актер современного мира – человек «подключенный», который «всегда на связи»» [319, с. 438; 407].

Одно из первых российских исследований поведения представителей «цифрового поколения» в сети было проведено А.А. Глазковым с соавторами [48]. В качестве ключевой проблемы они рассматривали «вовлеченность в виртуальное пространство», которая трактовалась как «активность, направленная на взаимодействие с объектами виртуальной среды, реализуемая как общение и деятельность с различной степенью интенсивности» [48, с. 361]. Ими выявлено, что в виртуальную среду с различным уровнем интенсивности вовлечены все подростки (более чем у половины уровень средний); пол респондентов не влияет на уровень вовлеченности; подростки достаточно критичны к получаемой информации. Поскольку в виртуальной среде удовлетворяются потребности подростков 11–14 лет в общении и информационной деятельности, ее возможно считать «одним из компонентов социализации современной молодежи» [48, с. 368].

Значительный пласт образуют работы, рассматривающие специфику образа «Я» человека, формируемого им в виртуальной реальности. На основе анализа публикаций можно заключить, что наблюдается постепенный переход от формирования неадекватного образа Я (не соответствующего реальности), что было характерно на начальных этапах использования сети Интернет, к все большей конгруэнтности виртуального и реального «Я». Также высказывается мнение, что «создавая определенный образ Я в виртуальном мире, личность «перестает адекватно оценивать себя в реальной жизни» [108, с. 162; 345, с. 246]. В ряде работ [174; 393; 434;

518] говорится о возможности на основе анализа личного сетевого образа пользователя диагностировать его ценностные ориентации, коммуникативные умения, особенности текущего состояния и т.п.

Описывая структуру жизненного мира молодых людей, А.В. Плетнев выделяет следующие его особенности: 1) чем моложе люди, тем в меньшей степени они склонны разделять события реального и виртуального мира, поскольку «постоянный обмен информацией ... обуславливает постоянное сопереживание событий жизни друг друга» и «порождает феномен ощущения себя участником события»; 2) «конструирование смыслов жизненного мира для поколения Z является совместным процессом, который протекает одновременно в реальном и виртуальном мире»; 3) формирование «нового вида взаимодействия, который объединяет мир физический и виртуальный» – «phygital-взаимодействие»; 4) «представитель поколения Z определяет себя скорее ситуативно, чем раз и навсегда однозначно» [278, с. 116].

В условиях цифрового расширения человека формируется новая социальность, включающая дематериализацию (превращение материальных носителей в цифровые), «переоценивание» и «конструирование» себя (создание аватаров, эксперименты с самопрезентацией, освобождение от физического «Я» и т.д.) и «совместное конструирование», объективация (новые возможности увидеть себя с точки зрения других), новые способы саморегуляции и управления собой, количественная оценка себя (через количество лайков, репостов и т.д.) и производство себя [319; 405; 407].

Значительное внимание учеными уделяется исследованию отдельных сфер психики представителей «цифрового поколения». Чаще всего исследователи фокусируются на специфике познавательных процессов, особенностях коммуникации и ценностно-смысловой сферы молодежи.

В качестве основных особенностей восприятия и обработки информации представителями «цифрового поколения» указывается, как правило, клиповость мышления и многозадачность. Формирование первой из них исследователи связывают с тем, что современные способы подачи информации «не позволяют личности проникнуть в причинно-следственные связи воспринимаемого явления, отрефлексировать увиденное, сделать логические выводы, создать

целостную картину окружающего мира и критически ее оценить» [335, с. 60]. Клиповость мышления представляет собой специфический когнитивный стиль [95; 101], к признакам которого относят: фрагментарность обработки информационного потока, снижение логики, возможность оперировать только ограниченным объемом информации, быстрое забывание запомненного, затруднения при работе с однородными текстами большого объема, восприятие мира посредством ярких образов и т.д. [95; 101; 304; 335]. При этом она предполагает «многомерность и нелинейность восприятия мира» [108, с. 161] и снижение роли творческого воображения [108, с. 156].

Одна из важнейших характеристик цифрового поколения – многозадачность и «медиа многозадачность» [96; 277; 476; 499] как способность решать одновременно несколько задач и осуществлять нелинейную обработку информации (работать с несколькими потоками информации), в том числе, сочетая использование цифровых и традиционных источников информации, «офлайновых и виртуальных видов деятельности» [335, с. 61].

К негативным следствиям многозадачности относят: рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов [335; 499], «трудности запоминания информации, счета в уме, развития устной и письменной речи, недостаточность развития смыслового чтения, скудность словарного запаса; утомление и истощение, возникновение тревожных и депрессивных состояний» [335, с. 60]. Р.М. Петрунева с соавторами говорят о «иллюзии многозадачности» [277, с. 80]. В исследовании К.Е. May, A.D. Elder поднимается вопрос о роли многозадачности в достижении академических успехов, ее взаимосвязи с памятью, вниманием и регуляцией деятельности [478]. Исследуются взаимосвязи многозадачности и когнитивного контроля личности в процессе деятельности [476; 478] (показана его недостаточность у подростков). С многозадачностью связывают развитие гиперактивности, снижение уровня внимания, способности к работе с текстами и т.д. [108; 499].

В то же время, человек, работая в режиме многозадачности, «получает большее эмоциональное удовлетворение от такой параллельной вовлеченности» [108, с. 161]; многозадачность «обеспечивает когнитивную гибкость мозга, способность быстро переключаться с одного дела на другое», что облегчает процесс обучения

[108, с. 162]. У представителей «цифрового поколения» повышается скорость усвоения информации, но снижается устойчивость внимания [335], формируется своеобразное «сетевое мышление» [244]. В.Л. Лехциер, анализируя исследования «цифровой многозадачности» молодежи и возникающей в следствии этого постоянной гиперстимуляции, выделяет два крайних варианта оценок данного явления: 1) описание негативных последствий многозадачности посредством термина «цифровое слабоумие» и 2) признание того факта, что «молодежь научилась (и продолжает учиться) справляться с этими отвлечениями, вырабатывая способы адаптации цифровых возможностей к учебе и повседневному общению» [191, с. 41].

Изменения памяти современных подростков и молодежи получили название «Гугл-эффект памяти», заключающийся в том, что человек помнит не саму информацию, а то, где ее можно найти (В. Sparrow с соавторами характеризуют его как «эффект транзакционной (внешней) памяти» [513]). С.А. Мельков с соавторами, характеризуя когнитивную сферу современных подростков и молодежи, упоминают понятие «дигитальное слабоумие» («digital dementia») [231, с. 80], характеризующее «потерю памяти, внимания и других когнитивных способностей современной молодежи и детей» (термин пришел из исследований ученых Южной Кореи, однако широкого отражения в научных публикациях по рассматриваемой проблематике не получил).

Таким образом, когнитивная сфера представителей «цифрового поколения» характеризуется высокой динамичностью, низкой устойчивостью внимания, многозадачностью, ориентацией на внешние источники информации, ориентацией не на запоминание информации, а на ее поиск. Указанные характеристики могут быть благоприятны для вовлеченности в динамические процессы и скорее неблагоприятны в тех случаях, когда речь идет о вовлеченности в деятельность, требующие длительного сосредоточения.

Трудности в применении традиционных инструментов повышения вовлеченности молодежи связаны и с изменениями в эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах, обусловленными киберсоциализацией [335]. В цифровой среде молодежью удовлетворяются потребности в самовыражении, создании идеаль-

ного образа себя, а в основе их поведения лежат «установка на получение удовольствия сегодня», «стремление к комфорту, наслаждению, ориентация на эгоистическое потребление» [335, с. 59]. Е.В. Бродовская с соавторами на основе экспертного опроса приходят к выводу, что разнообразные цифровые ресурсы, в том числе, образовательные, позволяют молодежи «реализовать потребности в самовыражении, принадлежности к социальной группе, работе, рекреации, поиске образовательной и профессиональной информации» [240, с. 53]. Сетевое взаимодействие также позволяет удовлетворить «потребность в аффилиации и причастности к определенным группам» [328, с. 20]. Молодые люди проявляют «предпочтение творческих видов и форм деятельности, по возможности посредством виртуальной реальности» [123, с. 5]. Говоря о волевой регуляции, С.Л. Кандыбович, Т.В. Разина подчеркивают, что в «представлениях молодых людей практически полностью отсутствует понятие «преодоления»», то есть «они не обладают навыком и установкой на осуществление целенаправленных усилий», что, в свою очередь, может со временем привести к дефициту специалистов на рынке труда [123, с. 5].

Что касается эмоциональной сферы, высказывается мнение о том, что у молодых людей изменяется восприятие психологических границ личного пространства, нарушается адекватная оценка себя и своих поступков в реальной жизни, размываются социальные и гендерные ориентации [335]. Ведутся дискуссии и в отношении эмпатии и эмоционального интеллекта современной молодежи. Л.В. Темнова, М.М. Медникова не выявили снижения эмпатических способностей у студентов и подростков, значительное время проводящих в виртуальной реальности (игры, поиск информации, коммуникация) [328], в то время как С.Ю. Малков, А.А. Максимов рассматривают снижение эмпатии как одну из угроз, связанных с цифровизацией [214]. Н.С. Козловой, Е.Н. Комаровой выявлена склонность людей с высокими показателями контроля собственных эмоций к разнообразным видам интернет-активности и отсутствие подобной активности у людей с развитой эмпатией [144]. В научных публикациях представлены данные о взаимосвязи эмоционального интеллекта с «готовностью успешно осваивать университетские программы в онлайн-формате» [263, с. 35].

Наиболее противоречивы результаты исследований ценностно-смысловой сферы современной молодежи (в контекстах сохранения / девальвации традиционных ценностей; снижения роли ценностной составляющей в жизнеосуществлении современной молодежи, искажения и «расчеловечивания» ценностей и т.д.) [4; 212; 264; 308; 335; 512 и др.]. Так В.С. Третьякова, Н.Г. Церковникова (со ссылкой на работы А. Гринфилда) отмечают, что «у поколения Z происходит сужение круга интересов, а представления о работе, отдыхе и общении связаны исключительно с использованием технических средств»; студентов «привлекает удобство при использовании технических средств и поиске информации, а также возможность в любой момент быть на связи» [335, с. 57–58]. Однако, несмотря на скорее негативную оценку указанных качеств авторами цитируемой работы, они в полной мере соответствуют «дискурсу мобильности», доминирующему в современном обществе [248; 299].

Говоря о ценностях и предпочтениях современных школьников, Т.В. Сохраняева выделяет: ценность утверждения себя, эстетические потребности, стремление к новизне, готовность быть инноваторами в образовательном процессе, готовность к изменениям контекста обучения [322, с. 39]. Е.В. Горбунова в качестве особо значимой для студентов цели отмечает «поиск собственной идентичности как в личностном развитии, так и в профессии» [73, с. 121]. А.В. Плетнев полагает, что в силу размывания культурных контекстов и усвоения в цифровой среде норм и правил различных культур современная молодежь находится в состоянии аномии – ценностной дезориентации [278]. А.В. Любцовой описана специфика ценностей и ценностных ориентаций у трех возрастных подгрупп, относимых к молодежи: подростков (до 19 лет), студентов (20–25 лет), молодых людей в возрасте 26–35 лет; показано (по состоянию на 2020 г.), что респонденты женского пола предпочитают традиционные ценности (семья, здоровье, любовь), а мужского – стремятся к самореализации; среди мотивов профессиональной деятельности лидируют оплата труда и соответствие интересам [212, с. 65]. Исследование ценностных ориентаций молодежи, проживающих в различных регионах России, проведено М.С. Яницким с коллегами [308]. Л.И. Щербаковой с соавторами в 2014 г. была предпринята попытка исследования ценностных ориентаций

молодежи в зависимости от степени их вовлеченности в виртуальную среду [382], однако постепенное размывание границ виртуальности и формирование смешанной реальности ставит под сомнение применимость описанных закономерностей в настоящее время. Изменяются и источники информации, задающие ценностные ориентиры современной молодежи. Так, значительную роль в качестве лидеров мнений приобретают блогеры.

Как отмечает А.В. Назарчук, «человеческая коммуникация все более плотно охватывается сетью технических стандартов» [244, с. 58], формируется сетевая модель взаимодействия людей. Характеризуя коммуникативную культуру «цифрового поколения», В.С. Третьякова, Н.Г. Церковникова отмечают, что онлайн-общение «зачастую приводит к агрессивному поведению, буллингу, кибербуллингу» в силу чувства безнаказанности общающихся, в то время как «в реальной жизни им трудно ... взаимодействовать с окружающими людьми» [335, с. 57]. На предпочтение студентами онлайн-коммуникации живому общению обращают внимание и И.П. Кужелева-Саган, Н.А. Сучкова [170, с. 111]. И.С. Лучинкиной в контексте структуры коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве рассматриваются факторы, обуславливающие его конструктивное либо деструктивное протекание; в качестве негативного явления – «провокативное поведение» и «провокативную коммуникацию» пользователей [210]. В работе Э.Ф. Зеера с соавторами приводится анализ представлений российских и зарубежных ученых о специфике онлайн и офлайн-коммуникации: от утверждения об отсутствии различий между ними (в работе D. Madell и S. Muncher) до обоснования принципиальных различий в правилах и формате взаимодействия (Е.И. Рассказова, Е.В. Филииндаш) [108].

Формирование «цифровой культуры» задает новые рамки общения [358], изменяет границы допустимого и недопустимого с этической и психологической точек зрения [108; 278]. Высказываются идеи о том, что представители поколений, прошедшие первые этапы социализации в традиционном варианте, более склонны соблюдать нормы и правила общения и в цифровой среде. Подростки, выросшие в условиях онлайн коммуникации, «разницы между непосредственным межличностным общением и общением, опосредствованным интернетом» не замечают [358, с. 378]. Различия в

соблюдении норм общения объясняются и такими факторами как: конкретная сфера общения, представления о том, на ком лежит ответственность за регуляцию общения в рамках того или иного сетевого ресурса, онлайн-сообщества; знакомство с собеседником в офлайн формате [358]. Можно также отметить, что длительная реализация онлайн деятельности, традиционно протекающей в офлайн формате (как в случае всеобщего дистанционного обучения), приводит к искажению коммуникации между ее субъектами.

Новое звучание в контексте развития цифровых технологий приобретает и проблема одиночества. А.Б. Мурашов рассматривает «чувство абсолютного и тотального одиночества, фальшивость повседневных человеческих отношений, безответственность сетевого общения Интернета» как проявления присущего современному миру отчуждения [158, с. 172]. Крайней степенью одиночества становится полная изоляция от внешнего мира, получившая название «хикикомори» [335; 465]. В то же время, «в качестве свойств личности, позволяющих продуктивно жить в условиях все большей цифровизации, называются: «социальная устойчивость» (Т.А. Кордон, цит. по [340]), «нравственная устойчивость» (И.И. Павлова, цит. по [340]), «духовный интеллект» (М. Al-Salkhi [391]).

И.М. Дзялошинский, Ю. Мастерова [83] рассматривают ряд универсальных характеристик молодежи, которые, по их мнению, существуют независимо от конкретно-исторических условий разных стран. В то же время, анализ литературы позволяет предположить, что данные характеристики трансформируются в условиях цифровизации общества и «цифровой социализации». В таблице 2.1 приведены сделанные нами обобщения и допущения в отношении отдельных характеристик.

Таблица 2.1

Особенности характеристик молодежи как социально-возрастной группы в условиях цифровой социализации

| Характеристика молодежи (по И.М. Дзялошинскому, Ю. Мастеровой [83]) | Проявление характеристики у представителей «цифрового поколения» |
|---|--|
| 1 | 2 |
| 1. «Молодежь – это часть общества. Не поняв общества, в котором живет молодежь, невозможно понять саму молодежь и ее специфические проблемы. И наоборот, не поняв молодежи данного общества, не постигнуть всех его, в том числе общих, противоречий и проблем, а тем более не раскрыть будущее этого общества» | Современная молодежь живет в смешанной реальности, поэтому часть аспектов их жизни обусловлена сетевыми сообществами и субкультурами. Уход молодежи в смешанную реальность влияет на прогнозы благосостояния общества, трудового капитала и т.д. |
| 2. У молодежи есть свои специфические, обусловленные возрастом проблемы, которых нет у зрелого человека: | |
| (а) «В любом обществе молодежь тесно связана с идеями зависимости» (от старших) | В условиях цифровизации возможна достаточно ранняя социальная и финансовая эмансипация молодежи от старшего поколения |
| (б) «В любом обществе большая часть молодежи (учащиеся, студенты и т.п.) еще не включена в процесс производства и поэтому исключена из процесса распределения основных благ, живет «в кредит»» | Существуют сферы деятельности, в которых проявляет себя преимущественно молодежь (например, блогерство), то есть производство информации позволяет молодежи обретать независимость от старшего поколения. |
| (с) «В любом обществе большинство молодых людей не обладает личной самостоятельностью в принятии решений, касающихся их жизни» | Значительные темпы цифровизации приводят к тому, что в ряде сфер представители молодежи обладают большим объемом информации и компетенциями, чем представители старшего поколения; происходит изменения традиционного потока информации «от старших к младшим» на прямо противоположный, либо на «от равного к равному». Одним из вариантов компенсации несамостоятельности являются онлайн игры |

Окончание таблицы 2.1

| 1 | 2 |
|---|---|
| (d) «Молодежь находится в положении объекта социализации, осуществляемой путем обучения и воспитания. Ощущение себя «второстепенным», «неполноценным» членом общества рождает в душах молодых людей обостренное чувство социальной несправедливости, социальной ущемленности, болезненность мироощущения, повышенную готовность к протесту» | Цифровая социализация протекает преимущественно стихийно, а цифровая среда – то место, где молодежь чувствует себя более компетентной, чем представители старшего поколения |
| (e) «Во всех обществах молодежь находится в состоянии поиска ответов на два жизненно важных вопроса: «кем быть?», то есть, какую выбрать профессию, и «каким быть?», то есть проблему нравственного и духовного самоопределения» | В современном мире специфическая для данного возраста внутренняя неопределенность дополняется высокой внешней неопределенностью. |
| (f) «В любом обществе молодые люди решают проблему выбора спутника жизни, а также вопрос о том, сколько иметь в семье детей» | Часть представителей современной молодежи считает близкие отношения и создание семьи «энергозатратными», не спешат создавать семью |
| 3. «Молодежь имеет двойственную природу, то есть выступает одновременно как явление биологическое и социальное, что определяет связь ее психофизического и социального развития» | К указанным измерениям может быть добавлено и «цифровое» («виртуальное») – формирование виртуального «Я», системы сетевых контактов и т.д. |
| 4. «Молодежь – это часть населения, которая в силу своих социальных и возрастных психологических особенностей легко становится объектом манипуляций организованных представителей бизнеса и политики» | В цифровом пространстве подобное манипулирование осуществляется еще проще. |

Перечисленные «цифровые» характеристики молодежи дополняют традиционные, а в ряде случаев – приводят к их трансформации.

Таким образом, в фокус нашего исследования входит в первую очередь та часть студенческой молодежи, которая попадает в границы «цифрового поколения», в то время как о студенчестве в целом корректнее говорить как о «переходной» группе, объединяющей признаки двух поколений. Следующий вопрос, значимый для изучения вовлеченности современной молодежи – это специфические характеристики среды жизнеосуществления.

2.2. Цифровая среда как пространство жизнеосуществления

Постиндустриальная цивилизация развивалась как информационная, затем – как сетевая, а в настоящее время трансформируется в цифровую [319]. Основной характеристикой современного мира является его динамичность. «Пространство мест» превращается в «пространство потоков» [129], время перестает восприниматься как константа и становится событийным [244; 299]. «Миниатюрные мобильности» [430] и глобальные потоки информации формируют «текущий мир» [299], в котором изменяются традиционные представления о «социальном времени» и «социальном пространстве» [244], а общество становится глобальным и сетевым [21; 129]. Цифровые технологии «способствуют мобилизации чувств и воздействий, памяти и желаний, мечтаний и тревог», изменению способов эмоционального реагирования и управления собственными эмоциями [191, с. 39].

Одной из характерных черт современного общества становится скорость, а следовательно «темпы в социальной жизни обуславливают совершенно разный жизненный профиль», а «критерием социального совершенства становится умение реализовывать разные темпы, а не придерживаться одного» [244, с. 63]. Цифровая среда формирует у человека «опыт нового типа – такого, где сочетаются различные пространства (симультантность места) и ускоряется, синхронизируясь, время» [305, с. 53]. В этом ключе особую значимость приобретает мобильность человека.

Помимо ускорения, к характеристикам современного общества относят также минимизацию, использование Big data, искусственный интеллект и блокчейн, роботизацию и ИИ, развитие технологий 3D печати, транспарентность [231]. Виртуальный мир переоснащает культурную память каждой личности и народа в це-

лом [231, с. 79]. Происходит цифровизация всего жизненного пространства личности [108, с. 156]. Техносистема становится частью экосистемы человека, «главным опосредующим звеном в сложном хронотопе существования личности в современном мире», в том числе, «опосредуя взаимодействие ребенка с окружающим миром», «снижает возможности конструирования значимыми взрослыми цифрового детства» и «определяет конвергенцию двух главных существующих сегодня реальностей – онлайн и офлайн – и служит основой формирования смешанной, или совмещенной, реальности» [319, с. 435].

В изменяющемся мире новые информационные технологии формируют новые феномены, в том числе, «цифровую культуру» – «систему социальных практик и артефактов, связанных с использованием цифровых технологий» [358, с. 375] и «цифровую социальность» – «способы и практики самопрезентации и социальной коммуникации, новые форматы деятельности, накапливаемые социальные онлайн-контакты, освоение и реализация социальных ролей в сети» [319, с. 442].

Автором термина «цифровизация» принято считать Н. Негропonte, впервые использовавшего его в 1995 г. [81]. Понятие «виртуальная реальность» в 1989 г. ввел Дж. Ланьер, обозначив им «имитацию реальности компьютерной графикой с помощью нейрокомпьютерного ... интерфейса» [384, с. 140]. С.А. Мельковым с соавторами под виртуальностью понимается симулятивная реальность, не репрезентативная реальной, но выдающая себя за таковую [231, с. 79]. Также в широком смысле под «виртуальной реальностью» понимается «искусственно сконструированный мир, все то, что не относится к физической действительности», а «среди виртуальных реальностей выделяется электронная, или компьютерная» [328]. Л.А. Регуш с соавторами, полагают, что «вопрос о том, где проходит граница между психикой человека и виртуальным миром, становится все более актуальным», «исследователи все чаще рассматривают взаимодействие с информационным носителем в качестве «расширенного сознания», «расширенного мышления», цифровым устройствам присваивается статус «психических орудий» [344, с. 109]. Основными признаками виртуальной реальности являются: «актуальный статус, поскольку она также, как и

константная реальность, существует здесь и сейчас», «автономность, потому что ее свойства отличны от свойств порождающей ее реальности», «интерактивность» и «порожденность» [254; 384, с. 145]; ключевыми измерениями цифровой реальности – расширение Я (расширение личности), гиперподключенность к Интернету, смешанная (совмещенная) реальность и цифровая социальность [319].

Бурное развитие виртуальной реальности привело к появлению целого ряда направлений киберпсихологических исследований, сфокусированных на вопросах о механизмах переноса навыков, установок, моделей поведения «из реальности в пространство Интернета и обратно», изучении смешанных («гибридных») форм поведения [51, с. 6]; анонимности сетевого поведения и ее последствиях; феномене «репутационной прокачки» персонажей в компьютерных играх, блогеров, пользователей социальных сетей и т.д.; мобильности как изменении образа жизни и организации трудовых процессов; «погружении (иммерсии) в пространство Интернета»; распределенности поведения в киберпространстве [51, с. 10]. Также с различных позиций исследуются изменения психологических границ (субъективное ощущение достижимости и доступности окружающих, переживание «открытости» другим людям); степень вовлеченности в интернет-среду, отношения к ней, содержания деятельности в ней, последствий для психики и др.; психологическая зависимость от Интернета, технических средств и т.п. [344, с. 111], однако вопросы зависимости в настоящее время пересматриваются в связи со все большим распространением смешанной реальности.

Для изучения вовлеченности современной молодежи важны исследования интернет-среды и процессов в игровой среде. Интернет-среда в ряде работ определяется как принципиально новая социальная среда [7; 344 и др.] и «инструмент психологического воздействия на молодежь, которое может носить как положительный, так и отрицательный характер» [169, с. 66]; как среда социализации, «которая выступает источником развития личности, является культурным орудием, порождает новые формы деятельности, культурных практик, феноменов, формирует жизнеобразующие смыслы» [277, с. 81; 358]; как социальный институт, социокультурный феномен и фактор социализации [339]. При этом «интернет-

пространство как пространство цифровой социализации ... постепенно структурируется, а позиция пользователей становится более активной и ответственной» [317, с. 95].

Г.А. Асмолов, А.Г. Асмолов рассматривают Интернет как особое генеративное пространство, понимая под генеративностью, вслед за Дж. Зиттрейном, «способность системы производить непредсказуемые изменения через нерегулируемые вклады от широкой и разнообразной аудитории» [21, с. 13; 538, р. 70]. Г.А. Асмолов, А.Г. Асмолов [21, с. 16] подчеркивают, что «для генеративных систем производство вариативности ... неотделимо от самого существования системы», а эволюционный смысл генеративности состоит в том, что генеративная система с одной стороны, способна накапливать изменения, которые могут быть не востребованы в текущей ситуации развития, но окажутся необходимы в условиях кризиса (то есть «преадаптивность» системы), а с другой – способность системы к развитию зависит от разнообразия входящих в нее элементов. Интернет представляет собой социальную инновацию, обуславливающую «скачок к новому образу жизни – социальный ароморфоз» [21, с. 17]. При этом гаджеты и цифровые платформы приобретают статус «культурных орудий опосредствования деятельности» [21].

В настоящее время происходит переход от сосуществования офлайн и онлайн реальностей к реальности «смешанной», «проявляющейся на объективном уровне в дополнении онлайн-активностью большинства круга привычных деятельностей», а на субъективном – в переживании человеком реальности как «смешанной, а не разделенной на онлайн и офлайн» [317, с. 87]. Смешанная (совмещенная) реальность порождает новые способы взаимодействия человека и технологий, включение цифрового содержания в физическую реальность. Для обозначения размывания границ физического и цифрового миров в представлениях «поколения Z» Д. Стиллман, И. Стиллман используют выражение «фиджитал мир», подразумевая сочетание физического мира (physics) и цифрового (digital) [324, с. 335]. Л. Флориди для обозначения тенденции к размыванию границ между виртуальной и физической реальностями и их смешения использует термин «onlife» [435, р. 43].

Соответственно, все большее распространение получает феномен «человека, продолженного технологиями» (М. Маклюэн,

2007), «человека достроенного» (И.М. Фейгенберг, 2011) [21]. Э. Файола, А.Е. Войскунский, Н.В. Богачева, описывая «человека дополненного», отмечают, что в современном мире компьютерные артефакты перестают быть внешними по отношению к человеку, постепенно происходит их слияние с человеком и формирование нового типа сознания [341]. О «расширении» и «дополнении» человека речь идет в таких сферах как высокотехнологичное протезирование и компенсация утраченных / изначально не сформировавшихся сенсорных возможностей организма; дополнение интеллектуальных функций человека, высших психических функций цифровыми технологиями обработки информации; формирование сетевых сообществ для решения каких-либо задач (так называемое «сетевое дополнение») [341, с. 156]. Происходит «цифровое расширение мышления» [417] и психологических границ личности [96]. Сознание человека становится социально-разделенным, что приводит к переходу к так называемой трансгуманистической эре. Технологии становятся значительной частью дополненной социокультурной реальности [341, с. 153].

В работах Н.В. Чудовой [368], Р.М. Петруновой, В.Д. Васильевой, О.В. Топорковой [277], А.Е. Войскунского [52] и др. приводятся обоснования специфичности высших психических функций (ВПФ) «цифрового поколения», поскольку специфика каждой ВПФ определяется теми условиями, в которых она формировалась, и теми орудиями, посредством которых была сформирована. В смешанной реальности таковыми «новыми культурными орудиями» выступают цифровые устройства и цифровые платформы [52; 319 и др.]. В отличие от традиционных, цифровые орудия «многофункциональны, совмещают сигнальные и контрольные функции, обладают элементами искусственного интеллекта, персонализированы, мобильны, могут быть использованы в режиме обучения и при принятии решений» [319, с. 436].

Взаимодействие человека и виртуальной / цифровой среды рассматривается в разнообразных контекстах и аспектах. Среди доминирующих можно выделить дискурсы «погружения» и «погруженности» («иммерсии») и зависимости. Феномен погруженности подробно рассматривается Л.А. Регуш с соавторами [344]. Под «погруженностью в интернет-среду» они понимают «установку

(disposition), заключающуюся в готовности к использованию технических средств и информационных ресурсов Интернета для решения задач различных видов деятельности и осуществлению интернет-коммуникации» [344, с. 110]. В зависимости от значения и смысла, которое придается интернет-активности, выделяются три уровня установок: операциональная, целевая и смысловая (наблюдается, в том числе, при развитии зависимости) [344, с. 110].

Для обозначения субъективного опыта, который получают пользователи в результате погружения, а также для высокой степени погружения, используется понятие «присутствие» (presence), понимаемое как «психологическое, перцептивное и когнитивное следствие погружения» [344, с. 109]. Эффект присутствия в виртуальной среде (presence) проявляется тем, что виртуальная среда воспринимается пользователем как реальный мир, в котором он действительно находится (а не наблюдает со стороны) и с которым взаимодействует напрямую, так же, как и с обычным миром [3; 382; 515]. В результате у него «возникает новый пласт интересов, мотивов, целей, потребностей, установок, непосредственно связанных с виртуальным пространством» [382, с. 2]. В процессе общения в виртуальной реальности человек испытывает такие специфические переживания как ограниченное сенсорное переживание; идентификация, множественность личности и анонимность; уравнивание статусов; размывание пространственных границ; неограниченная доступность контактов; постоянная фиксация (процесса коммуникации) [328, с. 20]. В концепции генерируемой цифровой виртуальной реальности предполагается, что «виртуальная реальность представляется достоверной лишь тогда, когда пользователь принимает «условия игры», при этом аудиовизуальная достоверность не является доминантным фактором, ответственным за погружение в виртуальную среду» [347, с. 95].

Дискурс зависимости (от Интернета, компьютерных и видеоигр, социальных сетей и т.д.) оформляется в литературе практически одновременно с появлением игр, всеобщей информационной сети и т.д. В его основе – идея о «бегстве» человека от реальности, замещении реальных контактов и участия в жизни общества виртуальными взаимодействиями, компенсации чувства неполноценности и удовлетворение потребностей, не реализуемых в реальности [237; 293; 443]. Разрабатываются различные градации зависимости (например,

Л.И. Щербакова с соавторами в 2014 г. по степени вовлеченности в виртуальную среду выделяют адаптивную, субадаптивную, субаддиктивную и аддиктивную модели поведения) [382, с. 3].

Т.И. Митичева, В.С. Маслова отмечают, что «активность молодежи в виртуальных сообществах приводит к изменению ее мироощущения, переоценке жизненных приоритетов»; постоянное использование информационных технологий влечет за собой «проблемы в коммуникативной и эмоционально-волевой сферах личности, снижение мотивации к обучению» [237, с. 126]. Н.В. Коптева интернет-зависимость рассматривает в контексте исследования бытия-в-мире человека, не имеющего достаточной онтологической уверенности (проводит параллель с шизоидным способом существования, описанным Р. Лэйнг в концепции онтологической неуверенности) [150]. Н.А. Сирота с соавторами на основе анализа публикаций российских и зарубежных авторов относят к проблеме интернет-зависимости вопросы, связанные «с контролем импульсов, таких как киберсексуальная зависимость, зависимость от киберотношений, компульсивный интернет-серфинг, компьютерные игры», подчеркивают роль социальных сетей в формировании зависимостей и необходимость дифференцировать интернет-зависимость и зависимость от социальных сетей [293].

По мере размывания границ онлайн и офлайн реальностей теряет значимость один из критериев определения интернет-зависимости – время, проводимое в сети в сутки и в неделю. То, что ранее могло рассматриваться как «бегство от реальности», становится ее неотъемлемой частью. Как следствие, все меньше и меньше людей демонстрируют комплекс симптомов, которые могут быть обозначены как «зависимость» (по данным [344], их доля не превышает 2–5% от общего числа интернет-пользователей). В связи с этим произошла замена термина «зависимость» (addiction) на «проблемное использование» (problematic usage / problematic use) (Интернета, социальных сетей и т.д.) [62; 394; 410]. По мнению Л.А. Регуш с соавторами [344], проблемное использование Интернета – это не альтернатива «интернет-зависимости», а «самостоятельное расстройство, относящееся к сфере поведенческих нарушений», современные представления о котором «опираются на оценку личностной мотивации, последствий и контекста использования сети» [62; 344, с. 108].

К различным аспектам проблемного использования социальных сетей относят: предпочтение онлайн-общения в качестве ведущего, использование социальных сетей в качестве способа регуляции эмоций, постоянные размышления о социальных сетях, а также компульсивное посещение социальных сетей и негативные последствия частого обращения к социальным сетям, использование их для формирования взаимоотношений, самопрезентации, реализации потребности в эскапизме [293, с. 34]. Н.А. Сирота с соавторами указывают также на наличие исследований о связи интернет-зависимости и проблемного использования социальных сетей с «эмоциональными расстройствами, симптомами депрессии, беспокойством и сниженной самооценкой» [293, с. 35].

Развитие цифровых технологий индуцирует рост числа исследований, связанных с этим последствием, риском и угроз. Большинство работ в данной области носят ярко выраженный оценочный характер, значительная часть – могут быть охарактеризованы как имеющие алармическую направленность. Среди безоценочных можно отметить статью В.А. Емелина, Е.И. Рассказовой, А.Ш. Тхостова, рассматривающих четыре категории изменений: 1) изменения, связанные с киборгизацией (включением технических средств в границы «телесности» человека, встраиванием их в повседневную деятельность) и инвалидизацией (ощущение острой нехватки технических средств при отказе от них, вплоть до формирования психологической зависимости); 2) изменения, связанные с избыточной доступностью и утратой приватности: расширение границ, представления о «достижимости окружающих людей и объектов», переживание «большей безопасности и обратимости событий при использовании технических средств» [96, с. 84]; 3) изменение структуры потребностей (изменение способа удовлетворения имеющихся потребностей и появление новых потребностей, связанных с техническими устройствами и новыми средствами коммуникации); 4) изменение структуры деятельностей: общения, деятельности по поиску информации, рабочей деятельности; появление принципиально новых видов деятельностей [96, с. 86].

О.В. Кружкова с соавторами рассматривают «три основных эффекта контактов с Интернет»: «эффект дрейфа целей» (изменение целей деятельности в процессе поиска информации), мифологичность (приобретение человеком в цифровой среде возможностей,

которыми он не может обладать в реальной жизни) и «эффект азарта» (изменение при работе с информацией аналитической деятельности на поисковую активность) [169, с. 72]. Также в научной литературе описывается явление социального серфинга как отсутствие готовности осуществлять ценностный выбор [307] и формирование цифрового «Я» в виде цифрового досье, в том числе, помимо желания человека [81].

Конкретизируя изменения в сфере общения, можно отметить, что «участие в социальных сетях опирается по большей части на слабые связи. S.A. Satici, R. Uysal среди мотивов студентов для подключения Facebook (социальная сеть, запрещенная на территории Российской Федерации) называют «времяпрепровождение, сексуальное влечение, социальная связь, общая идентичность, серфинг в социальных сетях, обновление статуса, поддержание отношений, развлечения и поиск информации». Ими установлено, что негативными предикторами пользования социальной сетью являются удовлетворенность жизнью (life satisfaction), субъективная жизнеспособность (subjective vitality), процветание (flourishing) и субъективное счастье (subjective happiness) [503]. Н.А. Сирота с соавторами в результате эмпирического исследования установили, что снижению чрезмерной вовлеченности в социальные сети способствуют возраст и образование [293].

В научной литературе описаны разнообразные негативные эффекты цифровизации, однако их единая классификация не представлена. С.Ю. Малков, А.А. Максимов пишут о необходимости разграничивать их на тенденции, вызовы, угрозы и риски (на уровне государства, общества и личности) [214, с. 134]. К новым социокультурным вызовам, обусловленным цифровой трансформацией общества, П.А. Кисляков с соавторами, вслед за А.А. Лисенковой, относят, в том числе, «появление сетевых мультиличностей, влекущих за собой трансформацию способов социализации и идентификации; сокращение дистанции межкультурных связей; трансформация языковых практик» [340, с. 148]. Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова описывают четыре группы рисков в интернет-среде: «контентные (информация с насилием, сексуальные изображения, пропаганда самоубийства), коммуникационные (оскорбления и преследования, сексуальные домогательства), технические

(вредоносные программы, взлом профиля), потребительские (мошенничества) риски» [317, с. 91]. Также выделяются экономические [123], социокультурные и политические (в том числе, с позиции национальной безопасности) [81, 231, 340], социальные риски на уровне общества и его отдельных подсистем и на уровне отдельного индивида (этнокультурные, асоциальные, когнитивно-коммуникационные [340]; фрагментация социума и стремление молодежи к освобождению от культурных контекстов [165] и др.).

Риски, которые могут (хотя и с оговорками) быть отнесены к психологическим, также разномасштабны. Среди наиболее «глобальных» можно указать описанную С.Ю. Малковым и А.А. Максимовым утрату человеком автономии в следствии постепенной замены интеллектуального труда цифровыми технологиями [214]. С другой стороны, наблюдается замещение в сознании детей и подростков реального жизненного контекста его разнообразными цифровыми моделями, что искажает и нарушает процесс социализации, а «вызванное развитием ИКТ сжатие социального времени ... провоцирует дополнительную задержку развития интегрального восприятия личностью своего жизненного контекста», у молодого человека формируется состояние «отчужденности от мира действительности» [250, с. 14].

Среди частных рисков цифровизации, выделяемых различными авторами, можно отметить: эффект когнитивной редукции (поверхностность, мозаичность, фрагментарность восприятия информации; неспособность работать с большими объемами данных); эффект цифрового алармизма и игромании (трудности разделения реальности и виртуального пространства); эффект коммуникативной деструкции; эффект атрофии профессиональной среды, норм и ценностей [240, с. 54]; искажения идентичности, поведенческие девиации и эмоциональные расстройства [7, с. 46]; проблемы психического здоровья (проблемы зависимости) [328]; стресс, обусловленный постоянным использованием гаджетов либо же невозможностью их использования (например, во время урока) [95, с. 135] и т.д. Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова обращают внимание на изменение состава рисков, произошедшее за последние десять лет [317]. По их словам, на первый план выходят коммуникационные риски, которые являются, скорее, продуктом смешанной онлайн / офлайн

реальности; среди них – столкновение с различными видами кибер-агрессии, риски, предполагающие распространение и использование личной информации, в том числе, – ближайшим окружением человека [317, с. 95].

В то же время Т.И. Кузьмина подчеркивает, что «ограниченный опыт сетевых контактов, низкая осведомленность о сетевых «теневых» феноменах могут являться фактором риска возникновения потенциально опасного сетевого поведения в будущем» [174, с. 17]. П.А. Кисляков с соавторами отмечают, что на текущий период времени «необходимо переходить от дискуссии о том, что цифровая среда и медиа причиняют вред, к дискуссии о том, что привносят цифровые технологии и как можно управлять социокультурными рисками» [340, с. 149]. Схожая мысль прослеживается в работах специалистов, предлагающих от изучения «цифровых зависимостей» перейти к изучению «цифровой социализации». По мнению Т.В. Сохраняевой, одним из основных вариантов снижения рисков цифровой социализации является использование в образовательном процессе онлайн технологий, за счет чего стихийная цифровая социализация приобретает некоторую институционализированность [322]. В связи с этим можно говорить о двойственном положении современного вуза: с одной стороны, он должен регулировать процессы продолжающейся цифровой социализации студентов, с другой (в силу ряда причин организационного, технического и психолого-педагогического характера), его референтность для современной студенческой молодежи существенно снижается (что показано, например, в работе С. Л. Кандыбович, Т. В. Разиной [123]).

Положительные стороны цифровизации в научных публикациях отражены в меньшей степени, чем негативные. К ним относят «более высокий уровень «цифровой грамотности» и адаптированности к современному миру, более широкие возможности для получения информации, творчества и самовыражения, снижение географических, межрасовых и межэтнических барьеров в общении, большую толерантность, способность к так называемому многозадачному мышлению и др.» [252, с. 40]; формирование новых практик коммуникации [297]; развитие в цифровой среде коммуникативных навыков, воображения, навыков целеполагания и достижения целей [328].

К положительным эффектам цифровой коммуникации относят: доступ к информации; коммуникативную мобильность и «формирование профессионального комьюнити независимо от места реальной локации специалиста»; возможность реализации собственного потенциала в нескольких сферах; интеллектуальную гибкость и повышенную эффективность [240, с. 54]. Среди позитивных эффектов киберсоциализации фигурируют: возможности, предоставляемые практиками онлайн-образования; «беспрецедентные возможности для создания и распространения креативного контента, реализации творческих проектов»; возможность «стать равноправными субъектами в межпоколенческой коммуникации, активными творцами информационного пространства, выразить собственные мнения и заявить о своих информационных интересах»; интернет-коммуникация как «возможность наращивания социального капитала человека»; создание благотворительных сайтов и групп в социальных сетях как один из способов проявления социальной инициативы [7, с. 45–46].

В.П. Кисляков с соавторами (в том числе, со ссылками на ранее проведенные исследования других авторов) высказывают мнение, что «психологическая устойчивость и безопасность личности обеспечивается через повышение конформности, интериоризации традиционных нравственных ценностей» [340, с. 158], «сформированной социокультурной идентичностью, приверженностью нормам лояльности и уважения власти, безопасным информационным поведением, и, как следствие, психологическим благополучием» [340, с. 146]. Поскольку в современном мире «индивиду необходима способность отфильтровывать информацию наиболее быстрым и наименее затратным способом» [81, с. 159], особую значимость для снижения психологических рисков цифровой трансформации приобретает развитие у молодежи критического мышления, которое «наряду с креативностью, работой в команде, решением проблем относят к наиболее востребованным навыкам высокого порядка, или навыкам XXI в.» [381, с. 265].

Приведенные данные о рисках цифровизации отражают свойственную части специалистов «алармистскую» тенденцию в ее оценке. Не отрицая значимость всестороннего изучения феномена, мы придерживаемся позиции, в соответствии с которой риски и угрозы цифровизации среды следует рассматривать в контексте

«трансформации» мира современной молодежи, а не его «деструкции», «деградации» и т.д. Это предполагает и понимание изменений процесса социализации представителей «цифрового поколения».

2.3. Цифровая социализация. Формы «цифровой жизни» современной молодежи

Цифровая среда задает новые измерения процесса взросления человека, она «затронула глобальные закономерности роста, развития, социализации человека, качественно изменив всю социокультурную среду» [123, с. 3], что нашло отражение в понятиях «интернет-социализация» [209, 279], «информационная социализация» (Е.П. Белинская, Т.Д. Марцинковская, С. Ливингстон и др. [319]), «киберсоциализация» [7; 279], «цифровая социализация» [28; 319; 320] и др. Изменения терминологии, обозначающей процесс «параллельной» социализации (протекающей наряду с традиционной и все более плотно переплетающейся с ней) отражали особенности среды, формируемой информационными и цифровыми технологиями. Поскольку вопрос генезиса данного феномена не является предметом нашего исследования, для понимания контекста взросления современной молодежи приведем только несколько примеров понимания указанных феноменов.

В российской психологии концепция киберсоциализации разрабатывается с 2005 г. В.А. Плешаковым, полагающим, что «современный человек, как Homo Sapiens, на рубеже XX–XXI вв., фактически, превращается в уникальный новый вид – «Homo Cyberus» (человек киберсоциализирующийся)» [279]. Под киберсоциализацией он понимает «социализацию личности в киберпространстве как процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [279, с. 14], считает ее неотъемлемой частью социализации современной личности [279].

Р.М. Айсина, А.А. Нестерова на основе анализа различных трактовок «киберсоциализации», принятых в российской и зарубежной

исследовательской практике, приходят к выводу, что процессы киберсоциализации и традиционной социализации могут быть как взаимодополняющими, так и не согласующимися друг с другом [7]. А.И. Лучинкина рассматривает интернет-социализацию как «процесс расширения социального опыта личности в социально-культурном пространстве Интернета, благодаря поэтапному разворачиванию инструментальной, мотивационной и мифологической составляющих данного процесса, ведущего к конструированию социального пространства субъектом, а в отдельных случаях к формированию виртуальной личности» [209, с. 11], для успешного протекания которого особое значение приобретает личностная активность [112; 209, с. 7].

Под «цифровой социализацией» Г.У. Солдатова понимает «опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [320, с. 76]; цифровая социализация дополняет традиционную. Исследование цифровой социализации связано с «пониманием сетевого взаимодействия как альтернативной коммуникации, способа адаптации, потенциального источника сетевых рисков личности» [174, с. 6], а самой цифровой социализации – как модуса личностной реализации [174, с. 7].

По мнению Г.У. Солдатовой, А.Е. Войскунского, цифровую социализацию необходимо рассматривать в контексте «новой нормальности», которая в данном случае означает, что «ранее принятые образцы и законы успешной социализации, а также нормы психологии и педагогики развития ... перестают соответствовать духу времени» [319, с. 434]. В процессе цифровой социализации ребенок овладевает новыми культурными орудиями – цифровыми, в результате чего происходит соединение «когнитивного и социального, основой которого становится цифровое расширение личности», а следствием – построение «новой социальности – цифровой» [319, с. 437]. Результатом «цифровой социализации является цифровая личность» – важнейшее дополнение реальной личности современного человека, то есть формируется «человек достроенный», который, по мнению И.М. Фейгенберга, уже нежизнеспособен.

бен без этих надстроек [319, с. 440]. На наш взгляд, в таких условиях состояние вовлеченности необходимо рассматривать в контексте динамики, длительности, темпоральности.

Цифровая социализация по своей природе носит преимущественно стихийный характер, поскольку многообразие контента и контактов затрудняет участие взрослых в регуляции процессов их восприятия подрастающим поколением [7; 279; 319; 322 и др.]. Тем не менее, «киберпространство полноценно и разнообразно активизирует все известные науке механизмы социализации человека: идентификацию, дифференциацию, аккультурацию, адаптацию, коммуникацию и т.п.», образуя ««третье место» ... в процессе социализации человека» [7, с. 44]. Также начинают разрабатываться практики, позволяющие упорядочить данный процесс в условиях снижения значимости традиционных институтов социализации: использование практик онлайн-обучения, в том числе, в контексте ресоциализации взрослых [321], исследование, учет особенностей и регуляция цифровой коммуникации и цифровой социализации подростков и юношей с ОВЗ [174], включение в ряд компьютерных игр, используемых в образовательном процессе, механик, способствующих усвоению традиционных ценностей и др.

В условиях цифровой социализации новое звучание приобретает и вопрос идентичности: «сетевой» [21], «онлайн-идентичности» [358] и др. Первоначально исследования в этой области были сфокусированы на проблеме образа «Я» пользователя Интернет, однако по мере расширения цифрового пространства изменялись и исследовательские акценты. Как отмечают Е.П. Белинская, К.Д. Франтова, исследования виртуальной идентичности в конце 90-х – начале 2000-х годов «акцентировали преимущественно отличия виртуальной идентичности пользователя от его реальных идентификаций», в то время как на сегодняшний день «пространство социальных сетей все более и более «снимает» альтернативность виртуального и социального миров» [30, с. 34]. Фактически, в сетевой коммуникации человек конструирует не саму идентичность, а «ее «виртуальную оболочку», являющуюся проекцией реальной идентичности» [30, с. 35]. К факторам, влияющим на процесс сетевой самопрезентации, относят: «характеристики аудитории, т. е. тех, для кого конструируется Я-образ»; «характеристики

«актера», т. е. того, кто конструирует Я, самопрезентируется»; особенности «самого взаимодействия человека и аудитории, для которой строится управляемый образ Я» [30, с. 32].

Д.А. Юмартов, анализируя философские аспекты идентичности человека в условиях виртуализации и кибер-симуляции реальности, отмечает, что в значительной части «критических теорий идентичности» речь идет о том, что, формируя подвижную идентичность в виртуальности, человек освобождается от социальных стереотипов, обусловленных его культурной, социальной и гендерной принадлежностью [384]. Фактически, виртуальная среда позволяет человеку конструировать идентичность, свободную от «сущностных признаков человека в восприятии других людей» [384, с. 142] – пола, возраста, статуса и т.д., что соответствует философии постгуманизма. Значимым в контексте проблематики вовлеченности является и тот факт, что «предметы и сознания в виртуальной реальности смогут находиться в ситуации постоянного становления без достижения конечной ... сущности» [363, с. 146].

В традиционном понимании социальная идентичность – это «часть «Я-концепции» индивида, его идентичность, возникающая из осознания своего членства в определенной социальной группе или группах, вместе с эмоциональным и ценностным значением по отношению к этому членству» [348, с. 125], а способом ее построения «является категоризация социального мира и отнесение себя к определенным социальным категориям» с одновременной дифференциацией от других социальных категорий. Однако множественная цифровая реальность дает слишком много возможных ориентиров, что делает социальную идентичность практически недостижимой. Соответственно, формирование сетевой идентичности может быть реализовано «через сегрегацию идентичности человека на несколько Я» [21, с. 19]. Ряд авторов [30; 171] отмечают, что в современных условиях вопрос устойчивости-изменчивости идентичности решается скорее в пользу ее изменчивости. В то же время, проведенное М.Ю. Кузьминым, И.А. Конопак исследование динамики идентичности юношей позволило установить отсутствие серьезных изменений в структуре идентичности в целом на всем протяжении обучения в вузе [171]. Идентичность как многомерный феномен включает в себя: гражданскую, этническую, профессиональную, религиозную и другие идентичности [354]. Погружаясь в

цифровую среду, создавая новые аккаунты, человек вновь и вновь создает себя и рассказывает свою историю, то есть «конструирует свою самость, когда повествует о своей жизни и придает ей смысл» [249, с. 78].

Следствием цифровой социализации и в целом более активного освоения новых технологий молодежью стало появление так называемого «цифрового барьера» («цифрового разрыва»). В начале 2000-х годов М.Н. Prensky была высказана идея о поколениях «цифровых аборигенов» и «цифровых мигрантов», отражающая особенности освоения цифровых технологий детьми и подростками [495], однако спустя короткое время подобное деление утратило свою актуальность [318]. Также на рубеже XX и XXI в.в. были начаты исследования «цифрового разрыва» (digital divide) как новой формы социального неравенства. В настоящее время принято говорить о существовании «цифровых барьеров» первого и второго уровней: в первом случае речь идет о различиях в доступе к интернету у разных групп населения, во втором – о различиях в моделях, практиках, паттернах его использования [9, с. 183; 318; 397]. В многочисленных исследованиях зарубежных специалистов были показаны взаимосвязи «разрыва второго уровня» с образовательным уровнем, социальным статусом, общей жизненной позицией пользователей Интернет [9]. В рамках модели принятия технологий было установлено, что в принятии человеком той или иной технологии «ключевую роль играют два фактора – воспринимаемая простота использования и воспринимаемая полезность» (несколько позже выделяются «когнитивный аспект полезности и эмоциональный аспект (удовольствие при использовании)») [318].

Что касается ситуации в России, Д.А. Александровым, В.А. Ивановиной, Д.Л. Симановским было выявлено, что в мегаполисе цифровой барьер первого уровня отсутствует (на 2017 г.), а в малых населенных пунктах – присутствует [9]. При исследовании цифрового барьера второго уровня «существенных различий между школьниками из разных типов населенных пунктов и из семей, различающихся уровнем образования родителей» не выявлено [9, с. 197]. По их данным, большую часть времени пребывания в интернете школьники затрачивают на общение в социальных сетях, на втором месте – достижение образовательных целей, на тре-

тьем – компьютерные игры. Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова рассматривают цифровой разрыв с позиции типов культур (постфигуративной, кофигуративной и префигуративной), описанных М. Мид [318]. Ими показано, что в условиях стремительного развития современного общества искажаются традиционные способы межпоколенческой передачи информации: «новое поколение уже рождается в измененной реальности, а старшие поколения не успевают полностью ее познать и принять» [318, с. 65]. В связи с этим в текущий период времени преобладает префигуративная модель, однако на первый план выходит самостоятельное обучение.

В настоящее время интенсивно развиваются различные цифровые пространства, которые, в свою очередь, определяют новые формы социального взаимодействия между его участниками [319, с. 432]. Варианты цифровой жизни современной молодежи бесконечно разнообразны. В соответствии с целями нашей работы, мы остановимся на характеристике нескольких таких форм с точки зрения механизмов вовлеченности в них.

В научной литературе неоднократно предпринимались попытки систематизации цифровой активности молодежи. Так, в 2014 г. Л.И. Щербаковой с соавторами были описаны «модели поведения в киберпространстве по их целевой направленности»: коммуникативная, деловая (включая образовательную и научно-исследовательскую активность), прагматическая (поиск информации, сделки купли-продажи), познавательная, игровая, презентационная [382]. Т.И. Кузьминой в 2021 г. выявлено, что «самыми посещаемыми являются: сайты с играми; сайты для саморазвития; интернет-библиотеки; сайты, связанные с хобби; сайты знакомств и сайты для взрослых» (данные получены на выборке подростков 11–18 лет) [174, с. 12]. Подробный перечень коммуникационных и развлекательных онлайн-практик приводят Е.В. Бродовская с соавторами [240, с. 41]. Расширение возможностей, предоставляемых цифровой средой, приводит к расширению диапазона различных онлайн-практик, однако потребности пользователей, лежащие в их основе, остаются прежними.

Одной из наиболее распространенных практик онлайн-жизни являются компьютерные игры. Уже с начала своего распространения они получали противоречивые оценки исследователей. Обзор зарубежных и российских публикаций по проблеме компьютерных

игр, написанных на этапе становления данного направления, приводят Ю.В. Фомичева с соавторами [349]. Ими показано воздействие компьютерных игр «на личностные особенности увлеченных ими игроков, в том числе и на процессы самосознания», а также способность компьютерных игр выполнять функцию своеобразного защитного механизма личности [349, с. 37]. По мере усложнения компьютерных игр появляются исследования переживания игроками состояния «потока» [414].

Накапливаются данные о том, что компьютерные игры способствуют повышению агрессии, провоцируют жестокость и т.д. Данные утверждения опровергаются М.В. Тендряковой, показавшей, что сюжеты современных компьютерных игр являются не более жестокими, чем традиционные детские игры в «трудные» исторические эпохи [329]. Однако она обращает внимание на более глубокие психологические последствия погруженности человека в мир виртуальных игр, обусловленные тем, что «виртуальная реальность значительно меняет если не саму игру как таковую, то взаимодействие игры и играющего» [329, с. 61]. В частности, речь идет о том, что компьютерные игры алгоритмизированы, следовательно, не задействуют воображение пользователя; игрок не конструирует свой игровой мир, а приходит в готовый, то есть является пользователем (что принципиально отличает компьютерную игру от детской). То есть «воображение не приучается достраивать и созидать свою реальность, за знаком видеть целый мир, ... быть относительно независимым от сенсорного опыта» [329, с. 65]. Фактически, виртуальность компьютерной игры формирует принципиально новый способ вовлеченности в игру.

М.В. Тендрякова подчеркивает, что игра формирует у игрока определенный опыт, который в дальнейшем используется им и в реальной жизни. Среди наиболее негативных аспектов подобного опыта она называет: сфокусированность на победе, неспособность оценить «цену ошибки» и «цену очередной попытки», «цену достижения результата», искаженное представление о смерти как о временном окончании (игры). Отмечает, что компьютерные игры (практически независимо от жанра) формируют у пользователей определенный склад мышления, выступают «универсальным игровым виртуальным тренингом», который «учит достигать заданных программой целей, но не учит самостоятельной постановке этих

целей», «приучает к тому, что решение – это не изобретение, не поиск, не новация, а угадывание заранее известного» [329]. При этом игра подразумевает, что правильное решение есть всегда – необходимо просто следовать инструкции.

Развитие сетевых многопользовательских игр (MMORPG – massive / massively multiplayer online role-playing game (массовые многопользовательские онлайн-ролевые игры) [305, с. 52]) привело к смещению акцентов в описании достоинств и недостатков компьютерных игр. Высказывались идеи, что «MMORPG подавляет культурное развитие игрока, подменяя ценности реального мира ценностями мира виртуального», но, в то же время, «MMORPG становятся частью современного мифа, обогащая собой медиакультурное пространство» [281, с. 273].

Сетевые компьютерные игры «объединяют в игровые сообщества представителей разных народов, культур, государств, дают опыт взаимодействия и соединения усилий для решения общих задач людьми, которые не знакомы друг с другом» [329, с. 66], поскольку основная особенность MMORPG-жанра – «одновременное присутствие в игре множества игроков, которые могут общаться, кооперироваться для совместной игры или противостоять друг другу» [33, с. 476]. Многопользовательские компьютерные игры, помимо прочего, выполняют социализирующую функцию [281; 305], а социальное взаимодействие в процессе игры может выступать для игроков более значимым мотивом, нежели сама игра [519]. О.В. Сергеева с соавторами разработали «коммуникативный портрет игрока» и обосновали отсутствие значимых различий в уровне развития коммуникативных качеств людей, играющих и не играющих в компьютерные игры [305]. Ими показано, что вовлеченность игрока определяется, в числе прочего, типом игры, а именно тем фактом, является ли она «игрой «активного вовлечения» (со стороны игрового пространства, как например в шутерах и играх аркадного типа) или же игрой «инициативного вовлечения», в которых «стимулы к игровой деятельности носят не непосредственно предметный, а символический характер» (как в многопользовательских игровых мирах, ролевых играх и т.п.). Игры второго типа ориентированы на игроков с преимущественно внутренним локусом контроля [305, с. 59].

Постепенно изменяются и сами игровые миры. Например, наблюдается переход от игр, «симулирующих фэнтезийные миры», к играм, представляющим собой «аллюзию на современный социум», вариант «альтернативного социогенеза» [384, с. 146], «особый вид компьютерно-опосредованной коммуникации» [305, с. 52]. Кроме того, «в игре возможна тренировка активной жизненной позиции, в чем немаловажным фактором является отсутствие ограничений офлайн реальности и страха провала» [305, с. 53]. Среди потребностей, удовлетворяемых «геймерами» в процессе игры, указывают: переживание опыта «потока» [33]; гедонистические потребности, которые удовлетворяются за счет повышенного возбуждения, высокой вовлеченности, воспринимаемой свободы, исполнения фантазий и абстрагирования от реальности [248, с. 73]; достижение, погружение и социализация, включающие более частные мотивы [33, с. 476; 536]. Российскими и зарубежными специалистами «установлена межполовая и возрастная специфика мотивации онлайн-геймеров» [33, с. 477; 536]. Кроме того, описание и объяснение игровой мотивации все чаще строится на основе теории самодетерминации Э. Деси (E. Deci) и Р. Райана (R. Ryan) [33].

Современные исследователи постепенно уходят от идеи «игровой зависимости», длительное время являвшейся основной исследовательской проблематикой. Как отмечают О.В. Сергеева с соавторами, «поглощенность игрой, затрачиваемое на нее время – это все то, что обычно характеризует увлеченного, а не обязательно зависимого, потерявшего контроль человека» [305]. В качестве дополнительного аргумента ими приводится тот факт, что современные игры мобильны, а следовательно, не требуют специального времени, могут быть встроены в другие мобильности (проезд в транспорте и т.д.) [305]. Отмечается меньшая вовлеченность игроков, ее контролируемость именно в игры, реализуемые на мобильных платформах [15].

П.Е. Архипов, рассматривая специфику «мобильных игр», в качестве одной из важнейших причин их популярности указывает «отказ от присущей играм с крупных платформ роли «способа эскапизма», поскольку игры с мобильных платформ встраиваются «в повседневность вместо того, чтобы отвлекать от нее игрока» [15, с. 54], они «не стремятся заменить собой жизнь, а ставят своей

целью дать то, чего в ней не хватает, пусть и в суррогатном виде» [15, с. 56]. Значимым является и тот факт, что «деятельность игрового аватара ... привязана ко времени, ... из-за чего игрок ощущает стабильность от своевременного взаимодействия с игрой» [15, с. 57], как следствие, «многие современные видеоигры сильнее тяготеют к преобразению и отражению реальности, нежели к созданию нового уникального опыта» [15, с. 55].

Не менее, а возможно и более значимой для современной молодежи формой «цифровой жизни» являются социальные сети. В наиболее общем виде они «понимаются как онлайн-сообщества, состоящие из людей с общими интересами, объединенных общей деятельностью и имеющие сходный опыт» [274, с. 6]. Понятие «социальные сети» широко и многозначно, однако в русскоязычной практике его часто сужают и используют в значении синонимичном «социальным медиа», «сайтам социальных сетей» или «интернет-сообществам», таким как, например, ВКонтакте [274, с. 5]. В рамках данной работы мы используем данное понятие именно в таком значении. Как отмечают Л.А. Шайгерова с соавторами, анализ «связанных в единую сеть социальных субъектов основывается на идее о том, что эти отношения существенным образом влияют на субъектов и определяют важные свойства всей совокупности субъектов целого либо отдельных его частей» [274, с. 5].

Именно способность «сети» как целого изменять входящих в нее субъектов, в том числе, через предъявления определенных требований к «сетевой идентичности» послужила стимулом для разнообразных исследований в этой области: изучение степени реалистичности профилей в Facebook (запрещена на территории Российской Федерации) и их связь с личностью автора профиля [433], степени, в которой фотографии в Instagram (запрещена на территории Российской Федерации) отражают особенности личности и формируют ее самовосприятие [434] и эмоциональные переживания [393], схожие исследования были реализованы и в отношении пользователей Twitter [518]. Обосновывается необходимость учета информации о пользователе социальных сетей, полученной из его открытых профилей, для управления его вовлеченностью в профессиональную деятельность [369]. Широкое распространение получили исследования потенциала социальных сетей в организации учебной, научной и других видов деятельности (более подробно на этом вопросе мы остановимся в параграфе 2.4).

В работе В.С. Собкина, А.В. Федотовой [314], помимо подробного обзора российских и зарубежных публикаций о влиянии общения в социальных сетях на подростков, поднимается вопрос о тех потребностях, которые подростки удовлетворяют в сетевом общении (коммуникативные, познавательные, образовательные, личностной самореализации, рекреационные и др.). Наиболее значимо, по мнению авторов, удовлетворение потребности в «расширении социальной среды», которая является одной из ведущих в подростковом возрасте [314, с. 122] и сохраняет свою значимость для молодых людей и в последующем. Выделяются два типа коммуникативного поведения подростков в социальных сетях: ориентированное на компенсацию трудностей, возникающих в реальной жизни, самовыражение, расширение своих культурных и экономических возможностей и ориентированное на поддержание реального общения, обусловленное интересом к событиям реальной жизни. Общение в сети рассматривается ими как «особое виртуальное пространство личностных проб социального поведения» [314, с. 132].

В целом участие молодежи в разнообразных интернет-сообществах может иметь как конструктивные (интеграция в профессиональную среду, саморазвитие и т.п.), так и деструктивные (вовлечение в асоциальную деятельность, протестные и экстремистские движения, религиозные культы) последствия [16]. Участие в интернет-сообществах как «одна из социально-интегративных форм реализации субъекта в сетевом взаимодействии», имеет следующие атрибуты: «все участники коммуникационного взаимодействия могут строить отношения со всеми (сетевая открытость); анонимность как фактор неограниченного ресурса личности для трансформации своего образа ...; свобода входа/выхода как основная ценность интернет-сообществ, определяющая реализацию действий субъекта в данном пространстве; конкретность интересов, приводящая к появлению различной виртуальной интеграции, групп общения, сообществ» [174, с. 8]. Члены Интернет-сообщества объединяются вокруг общих ценностей и интересов [249]. Новые типы сообществ формируются в результате трансформации социокультурных практик, объединяя представителей нового искусства, сторонников новых видов досуговой деятельности и т.д. [325]. Интересным примером сетевых сообществ являются медиафаномы,

знаменующих собой переход от «фан-культуры» к «фан-мирам» [45]. А.Г. Шмелевым подчеркивается, что «жизнеспособность» любых профессиональных и образовательных сетевых сообществ определяется тем, «в какой степени они учитывают и используют социально-психологические механизмы неформального общения» [376, с. 27].

Следует оговорить, что по мере развития интернет-среды анонимность постепенно уходит на второй план [177] (в том числе, в силу изменений принципов организации самих интернет-сообществ и социальных сетей). Максимальным проявлением «не-анонимности», самопрезентации в сетевом сообществе становится блоггерство [102, с. 432]. На сегодняшний день блогосфера является насыщенным информационным полем, содержащим не только новости-факты, но и отражающим мнение автора блога о тех или иных событиях [229]. С формальной точки зрения блоггерство может быть рассмотрено как вид «citizen journalism» – гражданской журналистики, реализуемой людьми без специального профессионального образования [229]. Основное противоречие в данной сфере состоит в том, что, с одной стороны, имея множество подписчиков, блогеры превращаются в лидеров мнений, а с другой – не вся информация, образующая блогосферу, является достоверной. Кроме того, в отличие от профессиональной журналистики, направленной на «работу с аудиториями, развитие социального диалога и гражданского самосознания, повышение жизненной активности представителей аудиторий», «citizen journalism», к которой относится и блоггерство, ориентирована на «самовыражение, развлечение, информирование, трансляция своего мнения по поводу фактов и событий, создание интернет-сообществ» [229, с. 487]. Вовлеченность молодежи в данный вид деятельности может быть обусловлена возможностью удовлетворения потребностей в признании, самопрезентации, а также материальных потребностей.

Интересные с точки зрения изучения механизмов вовлеченности практики формируются и на границе онлайн и офлайн сред. В качестве примеров рассмотрим феномены «цифрового кочевничества» и «каучсерфинга». Исследователи цифрового кочевничества апеллируют к работам, посвященным так называемым «новым кочевникам», а распространение термина «Digital Nomad» связывают

с работой Т. Makimoto, D. Manners [474]. Цифровое кочевничество – это новая культурная практика, «образ жизни, характеризующийся высокой географической мобильностью и постоянной подключенностью к Интернету», «один из новых трендов современного цифрового общества» [170, с. 102].

Как и в отношении описанных выше феноменов, возникших в процессе цифровизации, в отношении «цифрового кочевничества» высказываются противоречивые мнения и оценки. Прежде всего, «цифровую жизнь часто ассоциируют с космополитизмом», а также высказываются мнения о меньшей лояльности сотрудников-«космополитов» к организации, в которой они работают (данная гипотеза в дальнейшем была опровергнута) [199, с. 123]. Некоторыми исследователями представители «цифровых кочевников» характеризуются как «не имеющие Родины» [231, с. 78]. «Цифровые кочевники» рассматривается рядом авторов в ряду новых социальных групп, формирующихся в цифровом обществе, «которые не просто меняют его социальную структуру, но и способны изменить систему управления обществом и, соответственно, государственную политику» [231, с. 80], а также в контексте таких явлений как национальная безопасность, информационная безопасность, менталитет, патриотизм и идентичность.

«Мир кочевников» трактуется посредством таких метафор как «жизнь в пути», «флуктуальный мир», «челночное пребывание в разных средах» [299, с. 248]. По словам О.Ф. Русаковой, «в отличие от традиционного преимущественного негативного отношения оседлого населения к кочевникам», «концепт нового номадизма», напротив, формирует установки на «общественное признание мобильных социальных групп, на повышение социальной значимости миграционных процессов и мобильного образа жизни»; признание «жизни в пути» нормой [299, с. 248]. Основными характеристиками «цифрового кочевника» являются: «постоянная географическая мобильность (глобальная и локальная) и подключенность к Сети» [474], «потеря значимости пространственно-временных границ; ценность «здесь-и-сейчас» настоящего по сравнению с прошлым и будущим; ослабление или утрата привязанности к дому, важности родственных связей и социальных обязательств; высокая адаптивность и приспособляемость к изменениям; «жизненный

аутсорсинг» как принцип, определяющий образ жизни; предпочтение виртуальных форм коммуникационного взаимодействия живому общению и множество других черт и особенностей, в целом формирующих уникальный образ» [170, с. 103]. Элементами «кочевой» инфраструктуры являются «коворкинг-зоны и временные рабочие станции, библиотеки с залами для круглосуточной интеллектуальной деятельности, кафе с подключением к Сети и иные «третьи места» – пространства, совмещающие работу и досуг» [170, с. 104].

Вынужденное дистанционное обучение весной 2020 г. и последующий периодический «уход на дистант» сформировали у студентов элементы «кочевого» образа жизни, когда обучение происходит то в аудиториях, то из дома, то с места работы и т.д. Тех обучающихся, которые быстро адаптировались к подобному режиму, оказалось достаточно трудно вернуть к очному формату обучения в рамках образовательного пространства отдельного вуза (о чем свидетельствует, в частности, рост числа отчислений «по собственному желанию» достаточно успешных студентов, наблюдавшийся после завершения длительного дистанционного обучения).

«Цифровое кочевничество» постепенно приобретает статус «одного из наиболее массовых социальных явлений современности», а также способствует обострению проблем, связанных с «идентификацией и самоидентификацией социальных субъектов» [170, с. 104, 374]. По мнению С.А. Мелькова с соавторами, «можно уже сейчас с уверенностью предположить, что в недалеком будущем, возможно, уже и в настоящем, каждый будет носить с собой свою собственную идентичность, по сути, не нуждаясь ни в семейных, ни в дружественных, ни в государственных взаимоотношениях» [231, с. 82]. Дополнительную сложность составляет и тот факт, что «культура цифрового нómáдизма, в отличие от большинства других культур, складывается на протяжении одного, а не нескольких поколений», что обуславливает специфику формирования основных социально-психологических характеристик цифровых кочевников и их культурно-антропологических черт [170, с. 106]. И.П. Кужелева-Саган, Н.А. Сучкова описывают четыре группы цифровых кочевников: глобальные цифровые кочевники – «истинные нетократы»; глобальные цифровые кочевники – «собиратели вакансий и впечатлений»; состоятельные городские цифровые кочевники; молодые городские цифровые кочевники [170, с. 107].

С высокой мобильностью молодежи связано развитие и такого уникального образа жизни, формирующегося на границе двух миров – реального и виртуального – как каучсерфинг (Couchsurfing) – виртуальная гостевая сеть, основанная на принципах доверия и взаимообмена. По мнению С.В. Неклюдовой, В.И. Кабрина, она является основой «процесса конструирования самоидентичности на пересечении онлайн и офлайн миров» [249, с. 66]. Вовлеченность в данное интернет-сообщество приводит к формированию самопрезентации человека, соответствующей требованиям сообщества, и к формированию своеобразной виртуальной идентичности (в данном случае от человека ожидается наличие таких характеристик, как открытость новому опыту, толерантность, принятие людей различных рас и национальностей, коммуникабельность и др.). При этом «идентичность каучсерфера складывается из двух элементов: его самопрезентации в собственном профиле и тех отзывов, которые оставили о нем другие субъекты сети» [249, с. 72]. Для объяснения выгод, получаемых участниками проекта краучсерфинга С.В. Неклюдова, В.И. Кабрин используют понятия «эмпирический капитал» и «социальный капитал», которые накапливают участники проекта [249, с. 70]. По их мнению, «открытость человека новым изменениям, возможность самостоятельного выхода в культуру и избирательного взаимодействия с ней позволяют ему стать подлинным субъектом жизнеосуществления и приводят к тому, что он постепенно обретает такое качество, как суверенность» [249, с. 73].

Таким образом, в настоящее время происходят трансформации ряда традиционных социокультурных практик и сфер жизнеосуществления молодежи с учетом психологических характеристик «цифрового поколения» и все большей цифровизации общества. В рамках следующего параграфа мы рассмотрим подобный опыт, а в следующей главе раскроем специфику авторской модели вовлеченности современной молодежи в процесс жизнеосуществления.

2.4. Традиционные социокультурные практики жизнеосуществления молодежи в новых условиях

Около века назад Л. Ловел, руководивший Гарвардским университетом в 1909–1933 гг., отмечал, что «студенты должны жить жизнью университета, быть частью университетского сообщества, а не только аудитории, чтобы извлечь максимальный результат из своего обучения в университете» [88, с. 5]. В современном мире это означало бы, что университет должен частично «уйти» в виртуальную среду, что и происходит в последние десятилетия. Соответственно, изменяется и способы удовлетворения потребностей студентов в причастности и принадлежности, которые ранее (в соответствии с теорией V. Tinto [526]) удовлетворялись за счет совместного обучения в классе.

В условиях сетевого пространства и сетевого взаимодействия под словом «информация» все чаще подразумевают не знание как таковое, а способы его получения [315, с. 230], а «запоминание и понимание становятся намного менее актуальными, чем умения высокого порядка, такие как навыки анализа и синтеза» [131, с. 151]. Соответственно, «знаниевое образование» утрачивает свою эффективность и даже целесообразность, «приоритетным становится самостоятельность как выбора, так и формирования образовательного процесса» [10, с. 118]; необходимым условием эффективности образования становится «переход от парадигмы «преподавания» к парадигме «учения»», ориентированной «на учет особенностей и способностей студентов» [132, с. 151]. Появляется необходимость осмысления «образования как распределенного по всей системе человеческих отношений процесса «делания» человека» [322, с. 42]. В связи с высокими темпами изменений, в процессе образования могут быть переданы не универсальные знания или навыки, а только «передаваемая, наследуемая тенденция развития, воплощающаяся в стратегиях индивидуального развития» [205, с. 61].

Перестраивается система внеклассного и внешкольного образования [9]. Если ранее в его структуре дифференцировались структурированная и неструктурированная активности, то «обучение с помощью открытых образовательных ресурсов» структурировано

«не пространственно-временными отношениями и непосредственным присутствием преподавателя, но самой формой подачи материала и human-computer interaction» [113, с. 187]. Фактически, цифровизация меняет традиционные подходы к классификации активности человека. Увеличение числа неформальных цифровых образовательных программ позволяет вовлекать в онлайн-взаимодействие большие контингенты людей разных возрастных групп [322]. В связи с этим все более актуальным становится переход от мотивации студентов к исследованию и повышению студенческой вовлеченности [132]. В системе образования активно реализуется общая установка современного мира на мобильность, которая рядом авторов «рассматривается как благо с социально-адаптивной, рекреативной, экономической, коммуникативной, образовательной и медицинской точек зрения» [299, с. 248].

В то же время, наблюдается «несоответствие системы образования изменениям цифрового общества, несмотря на готовность школьных учителей молодого и среднего возраста ... к модернизации образовательного процесса» [320, с. 74]. Происходит отставание педагогической практики от требований жизни, в том числе, по той причине, что в новых условиях затруднена реализация основного закона педагогической деятельности: «каждое подрастающее поколение должно усваивать социальный опыт старших поколений», поскольку старшее поколение часто не располагает тем социальным опытом, который актуален для молодежи [277, с. 80].

А.А. Агапов, К.В. Киуру отмечают, что «в педагогической теории недостаточно определены педагогические условия управления вовлеченностью студентов в процесс обучения в условиях онлайн-образования» [5, с. 7]. Кроме того, информационная насыщенность среды жизни современных подростков и молодежи «на порядок выше той, которую предоставляет школа» [297], что актуализирует проблему привлекательности образовательного заведения и его «конкуренции» с виртуальной средой за вовлеченность обучающегося.

В качестве примеров частных вопросов, возникающих у исследователей в контексте цифровизации образования, можно привести следующие. Д.А. Александров с соавторами пишут о важности понимания того, «как и чему именно помогает использование онлайн-ресурсов» [9, с. 198]. В качестве иллюстрации они приводят данные

Yu-Qian Zhua с соавторами о том, что «использование интернета в образовательных целях не является фактором, повышающим академические показатели, однако оно оказывает влияние на академическую самоэффективность» [9, с. 198] и подчеркивают необходимость проверки гипотезы о наличии подобной тенденции у российских школьников. В.С. Третьякова, Н.Г. Церковникова в качестве отдельного аспекта анализа выделяют специфику познавательной активности обучающихся, поскольку «для цифрового ... поколения однозадачность – это монотонность, унылость и скука, а многозадачность – как раз норма, нечто само собой разумеющееся», в то время как большинство традиционных культурных, социальных и образовательных практик построены на монозадачности [335, с. 60]. Ряд авторов уделяют особое внимание цифровой компетентности – способности «индивида уверенно, эффективно, критично, безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также его готовность к такой деятельности, основанная на непрерывном овладении компетенциями» [344, с. 109; 357, с. 4].

Интересными с точки зрения понимания вовлеченности современных студентов в учебный процесс представляются результаты исследований С.Л. Кандыбович, Т.В. Разиной. Ими выявлено, что молодые люди (студенты) рассматривают обучение в одном ряду с такими понятиями как «компьютер», «телевизор», «книга», «обучение», «преподаватели», «родственники»; эта группа объектов определяется авторами статьи как «благонамеренная, но регрессивная», то есть «эти объекты не будут играть решающей роли в становлении молодого человека» [123, с. 4]. Подобное отсутствие у молодых людей установки на постоянное самообучение и развитие может в последующем привести к неудаче и неадаптивности. В группу благонамеренных прогрессивных объектов вошли: «социальные сети», «мобильные телефоны», «друзья», «интернет», «мессенджеры», «творчество», «Я», «самореализация» [123, с. 4], что отражает ценности молодежи.

С.П. Елшанский поднимает вопрос о том, «обеспечивает ли существующая система обучения (как в средней школе, так и в вузе) необходимый уровень учебного внимания» [95, с. 134]. В контексте вовлеченности этот вопрос может быть переформулирован следующим образом: насколько образовательная среда соответствует

психологическим особенностям современных школьников и студентов, насколько она созвучна их ценностям и мотивам? И, соответственно, насколько может быть при таких условиях достигнуто погружение в учебную деятельность (что и проявляется высоким уровнем внимания). Также следует оговорить, что погружение в виртуальную среду требует от молодежи гораздо меньше усилий, что и является одной из причин «бегства в гаджет», в том числе, во время учебных занятий. В связи с этим обсуждается вопрос о том, «приведет ли развитие цифровых технологий и приход цифрового поколения обучающихся к радикальной трансформации современной школы», либо же цифровые технологии будут «лишь дополнительными инструментами к традиционным технологиям и методам преподавания» [252, с. 6].

Учеными и специалистами-практиками даются различные оценки происходящих в системе образования процессов. Высказывается мнение, что «современная дигитализированная среда существенно меняет факторы вовлеченности студентов вуза в процесс обучения» [133, с. 380; 470], что использование «студентами информационных технологий в учебных целях» взаимосвязано с их вовлеченностью в обучение и взаимодействие с преподавателями» [5, с. 7] и т.д. Для интеграции виртуальных и реальных форматов обучения и управления образовательным процессом предлагаются: «перевернутый класс, геймификация обучения, использование видеокейсов, workshop-форматы и т.д.» [10, с. 119].

Особое внимание уделяется вопросу использования обучающимися гаджетов. М.А. Головашкина, говоря о педагогическом потенциале гаджетов (определяемых ею как «многофункциональное портативное устройство, предназначенное для усовершенствования и облегчения жизни человека»), отмечает, что «применение информационных средств и гаджетов в процессе обучения повышает его интенсивность», позволяет повысить качество образования [71, с. 34] и «сочетать образ жизни современного студента с обучением» [71, с. 36]. В.Л. Лехциер вопрос об использовании студентами гаджетов на занятиях рассматривает в контексте вовлеченности в «ситуативную академическую интеракцию» [191, с. 42]. По его мнению, «умение обращаться с современным гаджетом ... существенно интенсифицирует его работу здесь-и-сейчас, увеличи-

вает вовлеченность в учебный процесс», с другой стороны, «гаджет – это портал в «иные измерения»», ««здесь» при постоянной подключенности к Интернету означает неограниченную глобальность, означает «езде»» [191, с. 47]. Именно поэтому полифоничной коммуникацией студента, находящегося одновременно и в учебной аудитории, и в цифровой среде, намного труднее управлять [191]. В.Л. Лехциер подчеркивает, что глобальность в целом свойственна юношескому возрасту, поэтому попытки преподавателей настаивать на «локальности» могут приводить к снижению вовлеченности в учебный процесс. С.П. Елшанский отмечает, что неконтролируемое использование обучающимися гаджетов снижает продуктивность учебной деятельности, однако цифровизацию в целом оценивает положительно [95].

В то же время, ряд теорий фокусируются на «цифровой зависимости» и ее следствиях – снижении общего интереса к обучению, системности мышления [252] и т.д. О.В. Лукьянов с соавторами обращают внимание на противоречие между массовостью открытого дистанционного образования и его результативностью [205, с. 59]. По их мнению, «массовое дистанционное обучение в большей степени направлено на формирование операционных компетенций, нежели профессиональных», «при желании сделать дистанционное образование результативным оно перестает быть массовым и становится индивидуальным» (что и декларируется чаще всего как его преимущество). Но «индивидуализация образования подразумевает развитие ответственности студентов за образовательный процесс» [205, с. 60]. Отдельную проблему при формировании индивидуальной образовательной траектории обучающегося с использованием цифровой среды составляет обеспечение «аутентичности самостоятельной работы студента и достоверности данных «цифрового следа»» [205, с. 54].

По мнению А.Г. Давыдовского, «итогом виртуализации высшего образования является не только создание новых «смысловых пространств» и способов познания мира, ... но и опасность подмены адекватных представлений об объектах, процессах и явлениях объективной действительности их информационными образами (т.е. симулякрами)» [79, с. 76]. Среди различных педагогических, психолого-педагогических и социально-педагогических рис-

ков виртуализации образовательного пространства А.Г. Давыдовский указывает синдромы: десоциализации, (за счет обеднения коммуникации субъектов образовательного процесса), анаксиоматизации образовательной деятельности, гипераксиоматизации образовательной виртуальности [79, с. 77].

Анализируя функционирование образовательных платформ, Т.В. Сохраняева уделяет внимание развитию горизонтальных коммуникаций обучающихся в процессе учебной деятельности, подчеркивает просоциальный характер такого взаимодействия [321; 322]. Вслед за Дж. Рифкиным, Т.В. Сохраняева отмечает, что грамотно организованные практики онлайн-обучения способствуют «формированию нового типа агентов социального действия – субъектов наступающей «эпохи сотрудничества»», в которой «обучение рассматривается как процесс краудсорсинга» [322, с. 40]. Кроме того, в процессе интерактивного обучения «студенты берут на себя частично функцию тьютора, что мотивирует их к продуктивному обучению» [284].

М.Г. Федотова, Е.В. Столярова для повышения мотивации, вовлеченности и креативности студентов в процессе изучения иностранного языка в формате смешанного обучения опираются на принципы «опыта обучающегося», разработанные D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer: социальное участие (перенесение характеристик общения в определенной социальной группе на сообщество онлайн курса), когнитивное участие (степень создания обучающимися значений и смыслов при работе и взаимодействии с контентом / материалами курса), участие обучающего (относится к дизайну, поддержке и направлению как социального, так и когнитивного участия студентов). Опыт обучающегося, способствующий «интернализации знаний и формированию необходимых навыков и компетенций», формируется в пространстве пересечения указанных областей [343, с. 152; 438].

Помимо собственно образовательных форматов и технологий (разнообразные варианты смешанного обучения [284; 359], использования МООС и интерактивных учебников [10; 446] и т.д.), цифровизация образования привела к включению в образовательный процесс явлений, ранее с ним не связанных – социальных сетей, блогов, компьютерных игр, призванных, по мнению специалистов

в данной области, повысить успеваемость и качество знаний обучающихся, их вовлеченность в учебную деятельность.

Исследования, направленные на изучение возможностей использования социальных сетей в образовательной практике, появляются в 2000-х годах [444; 509 и др.]. Также в начале 2000-х годов в зарубежной педагогике начал активно дискутироваться вопрос о возможностях использования в образовательной практике блогов, связанных с учебной и научной работой студентов как образовательной технологии, соответствующей психологическим особенностям и образу жизни современной молодежи. Е.К.М. Chong показано, что ведение блога в процессе написания исследовательской работы позволяет студенту получить разнообразную обратную связь, в том числе, от людей, работающих в другой предметной области, обсудить и переформулировать собственные идеи, что в конечном итоге способствует развитию навыков критического мышления [416]. Ссылаясь на ряд работ и собственный опыт, он подчеркивает, что подобный блог должен быть интегрирован в учебный курс и выступать как одна из его частей (что и было в дальнейшем реализовано в различных системах дистанционного обучения).

R. Junco, G. Heiberger, E. Loken, опираясь на классические теории студенческой вовлеченности, рассматривают возможности использования Twitter для повышения академической и социальной ее составляющих [463]. Конкретные способы применения блогов описываются авторами в соответствии с представлениями A.W. Chickering, Z.F. Gamson [415] о «хороших практиках» организации образовательного процесса. При помощи диагностического инструментария, разработанного на основе анкет NSSE, установлено, что показатели вовлеченности и академической успеваемости студентов, использующих Twitter, выше, чем у обучающихся, получающих учебную информацию в менее интерактивных формах. В связи с этим R. Junco с соавторами приходят к выводу, что Twitter позволяет организовать контакт со студентами способом, конгруэнтным их цифровому образу жизни.

Термин «геймификация» был введен в 2002 г. Н. Пеллингом для обозначения «использования в программных инструментах сценариев, характерных для компьютерных игр в сферах, далеких от игры» [67, с. 40]. Также под геймификацией понимается «набор принципов проектирования, процессов и систем, используемых

для влияния, вовлечения и мотивации отдельных лиц, групп и сообществ, чтобы управлять поведением и добиваться желаемых результатов» [67, с. 40], однако единое общепризнанное определение данного понятия отсутствует.

Как зарубежными [459], так и российскими [9; 67] авторами подчеркивается положительное влияние обучающей компьютерной игры на успеваемость и вовлеченность студентов, развитие навыков инновационного мышления [32], на формирование необходимых компетенций в условиях организационного и производственного обучения (в первую очередь, в контексте перехода к Индустрии 4.0) [432]. Особую значимость имеет тот факт, что игра позволяет обучающимся удовлетворить потребность в практической значимости и применимости знаний (что в условиях традиционного обучения не всегда выполнимо [218]). В играх это реализуется, в том числе, за счет игровой механики «эпическое значение», предполагающей уверенность учащегося в том, что он решает реальную задачу и что полученные им результаты в дальнейшем получат практическое применение [67, с. 46]. Кроме того, использование видеоигр в контексте образования «помогает добиться от обучающихся сотрудничества, сближая систему образования и управления» [10, с. 120]. В отличие от традиционных игровых практик, геймификация в образовании «сохраняет неизменным содержание деятельности», «совершенно меняя способ организации этой деятельности», «позволяет сохранить первенство образовательных целей и за счет элементов игры мотивировать обучающегося к достижению этих целей», «охватывает образовательный процесс не точечно, а в целом». При этом «сетевая среда обучающей игры стимулирует происходящие коммуникации, а коммуникации, в свою очередь, формируют ценности игры, игрового сообщества» [32, с. 44; 67, с. 41].

Еще одной из современных тенденций является использование в учебном процессе VR-технологий [429]. А.И. Ковалевым с коллегами показано, что VR-формат при усвоении студентами учебной информации эффективен в той же степени, что и текстовый, а для некоторых студентов менее комфортен, чем текстовый [142, с. 53]. На основании этого и других установленных в исследовании фактов А.И. Ковалев с соавторами приходят к выводу, что «на данном

этапе развития VR-технологий требуется совмещение этого инструмента с привычными методами» [142, с. 55]. В качестве преимуществ применения VR-технологий в учебном процессе ими указываются: «повышение мотивации учащихся за счет их большей вовлеченности в процесс изучения материала»; возможность создания ситуации «активного познания представленного материала»; «доступность современных устройств VR с точки зрения стоимости и простоты управления»; «визуализация контента, недоступного для восприятия в обычных условиях» [142, с. 47].

Таким образом, цифровые технологии позволяют формировать индивидуальную траекторию обучающегося, лежат в основе обеспечения условий для эффективного внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий [327, с. 179], повышения интерактивности учебного процесса и вовлеченности в него обучающихся. На их основе могут быть реализованы технологии коллаборативного обучения [343], способствующего формированию у обучающихся «компетенций будущего».

В качестве мер по повышению продуктивности учебной деятельности в условиях цифровизации предлагаются как конкретные, «точечные» рекомендации, так и затрагивающие образовательный процесс в целом. Так, С.П. Елшанский предлагает ряд рекомендаций по реорганизации школьного урока [95]. По мнению А.Г. Давыдовского, «необходимо разрабатывать высокоэффективные оптимизированные модели использования информационных технологий и виртуальных сред обучения с учетом специфики индивидуально-типологических и социально-психологических особенностей обучаемых» [79, с. 77].

Примером комплексных изменений образовательного процесса является «адаптивный подход в образовании» [428], направленный на повышение качества «образовательного опыта посредством его персонализации» и позволяющий «создать модель, определяющую индивидуальные различия каждого обучающегося» [41, с. 71]. По мнению О.В. Лукьянова с соавторами, ключевым элементом обучения в электронных средах является «персонализация обучения в соответствии с потребностями учащегося и уровнем его знаний» [205, с. 55]. Ж. Фрайссин в качестве трансдисциплинарной концепции обучения в цифровых сетях рассматривает математику как

науку о самостоятельно направляемом обучении (учении) и противопоставляет ее классической дидактике [350, с. 1]. В рамках математики значительное внимание уделяется самостоятельности и самоорганизации обучающегося, стилям учения, рефлексии, мотивации, способности к метапознанию, переживаниям эффективности и удовольствия от выполняемой деятельности. А.В. Плетнев полагает, что «важным аспектом в совершенствовании образования, ориентированного на поколение Z, может стать учёт влияния неформальных образовательных сообществ» [278, с. 119].

Среди рекомендаций, учитывающих психологические особенности представителей «цифрового поколения», можно отметить необходимость развития у детей и молодежи «естественной любознательности» [380] (близко к понятию «вопросительное отношения к миру» [18]). В качестве одного из ведущих качеств современного студента, которое необходимо учитывать и развивать в процессе учебной и внеучебной деятельности, является критическое мышление, формирование которого «предполагает создание базового отношения к себе и миру, подразумевающего вариативную, самостоятельную, осмысленную позицию, что делает образование осознанным и рефлексивным» [380, с. 195]. О.В. Лукьянов, И.А. Дубинина, Е.В. Бредун обращают внимание на тот факт, что у современной молодежи формируются принципиально новые когнитивные комплексы (а не просто изменяются отдельные элементы познавательной активности), а также на необходимость развития у обучающихся толерантности к неопределенности и к «ограничениям и требованиям социальных платформ» [205, с. 54]. Также отмечаются необходимость учета «многозадачности» обучающихся и «использование информационных технологий при организации внеучебных мероприятий» [277, с. 83]. Однако, ориентация на «цифровую социализацию», на наш взгляд, не отменяет необходимости выстраивания личного контакта с обучающимися, учета их личностных особенностей и т.д.

А.А. Агапов, К.В. Киуру в разрабатываемой ими модели управления студенческой вовлеченностью в условиях онлайн-образования уделяют внимание не только академической, но и социальной вовлеченности студентов. Они рекомендуют: «на уровне академической вовлеченности: развитие индивидуальной вовлеченности,

создание институциональных условий для вовлеченного обучения», «на уровне социальной вовлеченности: развитие взаимодействия с другими студентами; развитие взаимодействия с преподавателями» [5, с. 7]. Также подчеркивается значимость процессов саморазвития, самоорганизации и самообразования личности в процессе управления вовлеченностью. На вовлеченность и эффективность обучения в онлайн-среде влияют и «типы заданий и способы их оценки», поскольку «аутентичность заданий снимет проблему мотивации» [205, с. 61]. С.И. Черных, И.Г. Борисенко полагают, что в условиях дистанционного обучения, обучения с применением технологий искусственного интеллекта «преобладающими индикаторами вовлеченности индивидов в процесс обучения» становятся «ответственность и самостоятельность субъектов образовательного взаимодействия»; «они же выполняют специфическую функцию катализаторов этого сложного процесса» [363].

Таким образом, можно сделать следующие обобщения и высказать предположения в отношении вовлеченности студентов, принадлежащих к цифровому поколению. В соответствии с классическими теориями, «вовлечься во что-либо» означает остановиться в бесконечно меняющемся потоке информации (точнее, выбрать один из возможных ее «потоков, течений» и в какой-то мере отказаться от многозадачности). Вуз в этом отношении является своеобразным «местом паузы», предполагающим длительное выполнение определенной деятельности. Но в силу своих психологических особенностей молодежь испытывает затруднения при выполнении длительной монотонной деятельности. И если раньше вуз встраивался в «линию жизни» человека («школа – вуз – работа»), то сейчас он становится одним из параллельно разворачивающихся пространств жизни, причем для значительной части молодых людей – не самым интересным.

Достаточно внимания со стороны исследователей и практиков уделяется также таким сферам жизнеосуществления молодых людей, как социальная и политическая активность. По данным М.Д. Завгороднего, в виртуальной среде особо распространена социально-преобразующая деятельность молодежи, в первую очередь, познавательно-творческая, общественная и политическая [370, с. 170]. Исследования в этой области отражены в работах

Е.П. Белинской, Д.К. Франтовой [30], Т.И. Митичевой, В.С. Масловой [237], М. Chan, J. Guo [412] и других. При этом отмечается, что социальная активность молодежи в сети зачастую является неорганизованной [370, с. 171]. Е.В. Бродовская с соавторами среди возможных форм социальной активности молодежи в цифровой среде называют: онлайн-сетевые политические партии и движения; онлайн-сетевые формы коммуникации с представителями религиозных организаций; онлайн-сетевые формы добровольческих/волонтерских организаций; онлайн-сетевые формы протестных движений; голосование посредством интернет- и мобильных технологий [356, с. 329].

Важным направлением в исследованиях активности молодежи в виртуальной среде является изучение «цифрового гражданства» и «цифровой гражданственности» [319; 356 и др.]. Цифровое гражданство понимается как «способность индивидов участвовать в жизни общества, реализовывать свои гражданские обязанности в ходе сетевой коммуникации» [356, с. 327; 482]; в широком смысле – как «совокупность ценностей, норм, установок и стратегий поведения, сопряженная с ответственным и эффективным использованием интернет-технологий, интернет-сервисов и возможностей цифровой демократии» [356, с. 327]. Как отмечают Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский, «в цифровом мире социальность в наиболее интегративном понимании – это цифровое гражданство» [319, с. 443]. В качестве одного из «свидетельств начала укоренения культуры цифрового гражданства» рассматривается повышение цифровой компетентности подростков и их родителей [317, с. 95].

Просоциальная политическая активность молодежи существенно изменяется в различные исторические периоды, в том числе под влиянием средств массовой информации и так называемых «новых медиа», конструирующих ценностные ориентации молодежи, «жизненные стратегии и сценарии успешного продвижения, но также и негативные ценностные образцы» [83, с. 21]. И.М. Дзялошинский, Ю. Мастерова в 2012 г. писали о существовании двух блоков «проблем, связанных с расширением политического участия в Интернете. Первый – увеличение разрыва между участвующими и неучаствующими индивидами, обусловленное неравномерностью доступа к информационным технологиям в

мире Второй – изменение качества политического участия» [83, с. 25]. Однако благодаря уменьшению цифрового разрыва первого и второго уровней данная проблема также нивелируется. А.А. Деревянченко, Д.В. Калинин на основании анализа работ российских и зарубежных авторов приходят к выводу, что «в отличие от традиционных СМИ, Интернет, социальные сети и мессенджеры способствуют большей политизации молодежи», в том числе, за счет информационно-технологического усовершенствования процедур участия» [81, с. 171].

Е.В. Бродовская с соавторами на основе анализа работ зарубежных специалистов отмечают, что «политическое участие молодых людей в основном ограничивается новыми формами, поскольку традиционная политика кажется непредставительной и неспособной решать проблемы, связанные с современной молодежной культурой» [356, с. 340]. В исследованиях политической активности и вовлеченности молодежи особое место отводится изучению роли мемов как «технологии массовизации политики» [81].

Вариантом просоциальной активности молодежи в интернет-среде является и «цифровое волонтерство» («киберволонтерство», «онлайн-волонтерство», «виртуальное волонтерство» и т.п.) [177; 241; 388]. В традиционном понимании «волонтерское движение – это ненасильственное объединение равноправных участников, которые в своей деятельности опираются на идеи волонтерства при реализации социальных инициатив, направленных на стимулирование / ограничение социальных изменений и решение социальных проблем» [212, с. 74]. Существенной характеристикой волонтерства, представляющей интерес в контексте изучения вовлеченности молодежи, является «свободный выбор без принуждения и внешних обязательств» [212, с. 74]. Как и многие другие социокультурные практики, находящиеся в процессе становления в связи с цифровой трансформацией общества, «цифровое волонтерство» на данное время не имеет ни терминологической, ни сущностной определенности. Например, подписание петиций в Интернете рассматривается и как вариант волонтерства, и как самостоятельная политическая активность. Многие сетевые действия (такие как репосты информации, содержащей обращения за помощью, ведение сетевых групп, оказание профессиональной консультативной по-

мощи в профильных группах без оплаты и многое другое) не воспринимаются совершающими их людьми как волонтерство. То есть, проблема существует и на уровне идентификации себя как волонтера субъектами деятельности [241].

В работах российских ученых приводятся обзоры возможных терминов для обозначения неоплачиваемой сетевой активности, приносящей пользу другим людям, и варианты их определений [177; 241 и др.]. Отмечается, что в основе вовлеченности молодежи в «цифровое волонтерство» могут лежать те же мотивы, что и при традиционной его организации. Кроме того, значимым фактором участия является возможность меньшей активности, чем в традиционном волонтерстве, более подвижный режим «входа-выхода» в активности, возможности участия в качестве волонтеров для лиц с ОВЗ. Отмечается, что и сама форма реализации «цифрового волонтерства» может быть более привлекательна для молодежи [241].

Что касается асоциальной активности, для вовлечения молодежи в деятельность экстремистской направленности интернет используется практически с момента своего появления. Как отмечают О.В. Кружкова с соавторами, «молодые люди, обладающие высокой онлайн активностью, но недостаточно прочными связями со своей семьей, а также физически виктимизированные в реальной жизни» наиболее подвержены подобному влиянию, поскольку «они не только интенсивно представляют себя в информационном пространстве, но и с легкостью отзываются на его требования и выражают максимальную готовность к изменению своего поведения как в виртуальной среде, так и в реальной жизни» [169, с. 81]. На основании анализа потребностей различных групп молодежи и их поведения в сети Интернет О.В. Кружкова с соавторами описывают «зоны уязвимости» каждой из групп для вовлечения в экстремистские сообщества, а также алгоритм реализации подобного вовлечения [169, с. 85].

Цифровая трансформация нашла свое выражение и в изменении организации профессиональной деятельности современных молодых людей. «Цифровая вовлеченность» (Digital engagement) в профессиональную деятельность подразумевает, что «сотрудники получают возможность использовать цифровые и социальные каналы в рамках своей работы» [301, с. 396]. По мнению Ю.А. Саликова с

соавторами, в условиях цифровой трансформации предприятия вовлечённость сотрудников должна рассматриваться не как состояние, а как отношения, которые можно развивать с помощью конкретных программ и различных цифровых технологий [301].

Е.В. Бродовская с соавторами поднимают вопрос о сформированности у современной российской молодежи профессиональной культуры, уровень которой связывается ими, в числе прочего, со степенью развития критического мышления и «умения дифференцировать (определять достоверность и оценивать социальную значимость) цифровые медийные продукты в условиях выбора профессии», поскольку «цифровизация без целенаправленной профессиональной навигации» может приводить к неблагоприятным результатам [323, с. 16].

Процессы цифровизации приводят и к изменению соотношения рабочего и нерабочего времени, поскольку «благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий граница между работой и личной жизнью становится все более размытой – как в пространстве, так и во времени» [25, с. 10]. Более того, работа в режиме «виртуального офиса» чаще всего приводит к дисбалансу (в сторону повышения трудовой нагрузки) [25; 454], а «условия, когда сотрудник может самостоятельно выбирать режим и продолжительность рабочего дня, как правило, способствуют более высокому уровню благополучия» [25, с. 11] – при условии, что человек не является трудоголиком.

Таким образом, цифровая среда создает новые условия социализации, новые практики взросления, обучения и трудовой адаптации, жизнеосуществления в целом. Часть видов и форм деятельности утрачивают свою значимость, часть – трансформируются и начинают реализовываться в смешанной реальности. Кроме того, цифровая среда рождает новые феномены, практики, активности, не существовавшие до ее появления. Данному факту даются различные оценки, однако в целом в научных публикациях преобладают оценки негативные. Повышение мобильности личности и подвижности, неопределенности мира в целом, размывание границ идентичности человека за счет множественной представленности в различных виртуальных пространствах позволяют говорить о неприменимости традиционных представлений о вовлеченности к современному молодому поколению. Так, традиционно поощряемая

«вовлеченность в организацию» вступает в конфронтацию с дискурсом мобильности и вариативности, вовлеченность в ведущую деятельность оказывается спорной в силу размывания самого понятия «ведущая деятельность», вовлеченность в отношения во многом становится поверхностной в силу множественности контактов и разнообразия «цифровых идентичностей». В то же время, вовлеченность необходима человеку для определения себя в том или ином социальном контексте, выстраивания себя. Соответственно, в современных условиях правильнее говорить о некой «процессуальной», «текущей вовлеченности», вовлеченности в процесс жизнеосуществления, совершения жизненных выборов, а не в статические пространства и деятельности.

Глава 3. СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИЗУЧЕНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНЕОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

Е.В. Павлова¹, канд. психол. наук, доцент
О.М. Краснорядцева², д-р психол. наук, профессор
1 – Амурский государственный университет
2 – Томский государственный университет

3.1. «Ресурс вовлеченности» и «вовлеченность»: проблема дифференциации

Исследование вовлеченности человека в условиях «непрерывно меняющейся повседневности» [319] требует новых методологических оснований. Рассмотренные нами в первой главе теории вовлеченности, представления о ее видах, свойствах, критериях, факторах построены на данных, полученных либо в условиях более стабильного мира, либо опираются преимущественно на обобщение эмпирических данных неэкспериментального характера и практического опыта работы. В то же время, контекст социализации, жизнеосуществления современной молодежи существенно отличается от таковых у представителей «доцифровых поколений». Третий аспект касается необходимости рассмотрения вовлеченности с позиции постнеклассического идеала рациональности, что задает новые коннотации имеющимся на сегодняшний день в науке и практике представлениям о вовлеченности.

Для постнеклассического периода научного познания характерен переход к изучению систем более высокого порядка, ориентация на понимание отношений человека и мира, что проявляется, в частности, в «превращении человека из субъекта деятельности в субъекта жизни» [200; 213], постановке проблем самоорганизации [140] и жизненного самоосуществления [200] человека, изучении жизненных стратегий [2; 262] и др. Трансформация взглядов на природу человека, признание «сверхадаптивного, трансцендентального, сверхнормативного, надситуативного в человеке в качестве его сущностных характеристик» [202] обуславливает необходимость перехода в изучении вовлеченности от частных контек-

стов к пониманию ее как интегральной характеристики жизнеосуществления человека.

Одним из ключевых признаков фундаментальных исследований в современной науке является их трансдисциплинарный характер [309; 319; 350]. Трансдисциплинарность «как «конструкт, несущий пафос подвижности, полноты и целостности знания» означает «движение сквозь дисциплины», их «созидательный полилог» предполагает «установку на открытость» и «изменение стиля научного мышления» [319]. Постнеклассическая психология направлена на изучение «целостного человека», взятого «в единстве со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни» [309, с. 10]. Что, в свою очередь, предполагает понимание человека как открытой системы и использование в качестве базового методологического принципа системного детерминизма. Данный подход реализуется в рамках системной антропологической психологии, разработанной учеными Томского государственного университета [309], а также в историко-эволюционном [18; 21] и системно-диахроническом [370] подходах.

С точки зрения системной антропологической психологии «человек понимается ... как самоорганизующаяся система, т.е. система, порождающая психологические новообразования и опирающаяся на них в своем самодвижении. Способность к инициативному поведению, за которой часто скрывается потребность в самореализации, способность «выходить за пределы» ... в теории психологических систем понимается как свойство системы» [140, с. 101]. Человек как система находится в состоянии непрерывного становления – прогрессивного и закономерного усложнения [140, с. 23], являющегося для него условием жизнеосуществления [140, с. 24]. Соответственно, «режимом существования» человека как открытой системы является саморазвитие [309, с. 11]. Идее становления соответствует смещение исследовательского интереса с результатов обучения как свидетельства определенного уровня развития студента, на процесс, в ходе которого это развитие происходит [218; 396; 492], что и послужило импульсом к развитию теорий студенческой вовлеченности.

Системная детерминация как базовый принцип системной антропологической психологии предполагает, что «во взаимодействии субъекта с объектом рождается новая реальность – сверхчувственная, т.е. не отражаемая органами чувств, системная, т.е. характеризующая всю систему, продуктом функционирования которой она является, «удвоенная», поскольку является качественно новым образованием, не сводимым ни к субъективному, ни к объективному. Через эту реальность человек получает возможность воздействовать на самого себя (самодетерминация) и реализовывать свои возможности» [140, с. 101]. Кроме того, «системная детерминация позволяет объяснить способность живой системы к избирательному взаимодействию со своим окружением, истинной причиной которого является открытость системы, одновременно являющаяся основанием ее устойчивого существования (жизни)»; порождаемые системой психологические новообразования «выступают в качестве «параметров порядка следования»» [309]. В этом ключе вовлеченность следует рассматривать как эмерджентное свойство системы «человек-среда», порождаемое в результате взаимодействия ее элементов.

Человек как открытая саморазвивающаяся система находится в постоянном взаимодействии со средой. Согласно В.Е. Ключко, соответствие человека и среды, наличие в среде того, что что «должно быть опознано как свое и в качестве своего присвоено системой», является условием взаимодействия [140, с. 28]. Проводя параллель с классическими теориями вовлеченности, можно предположить, что именно поиск подобного «своего» и определяет выбор человеком тех ситуаций и видов деятельности, в которые он готов инвестировать время и энергию. В.Е. Ключко подчеркивает, что только достигнув определенного уровня развития, система становится способна воспринимать определенные факторы среды (становится сензитивна к ним) [140]. В психологических исследованиях «сензитивность» трактуется двояко: и как «чувствительность» к определенным воздействиям (по Л.С. Выготскому), готовность воспринимать эти воздействия, превращать их в часть внутреннего мира, абсорбировать и ассимилировать, и как «уязвимость», восприятие определенных внешних факторов как угрожающих личностной целостности.

Понимание человека как открытой системы позволяет полагать, что есть пространства жизни, в которые эта система открывается и взаимодействует с ними; в других областях своей жизни человек просто присутствовать. В этом ключе вовлеченность может быть в самом общем виде определена как состояние человека как психологической системы, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия и достаточной сензитивности человека к этой среде. Это состояние полимодально и определяется теми мерностями человека и среды, для которых возможно соответствие именно в рамках данного хронотопа, а также в долгосрочной перспективе.

В традиционных теориях вовлеченности рассматривается два основных вектора ее формирования:

– от среды к человеку: среда вовлекает человека, включает в деятельность, заинтересовывает и т.п. В этом случае корректнее говорить не о вовлеченности, а о вовлечении (механизмы которого достаточно изучены в рамках управления персоналом, политической активностью молодежи, в русле вовлечения в асоциальные и антисоциальные практики);

– от человека к среде: человек заинтересован средой, деятельностью, открывающимися возможностями; он активно взаимодействует со средой, но в пределах определенных хронотопов, определенного места-времени, за пределами которого у него существуют другие интересы.

С позиции методологии системной антропологической психологии можно высказать предположение о существовании третьего вектора, условно обозначенного «вглубь» человека, то есть формирование «общего» для человека и среды пространства. В этом случае человек превращает (присваивает как «свое» [140]) внешнюю среду в часть своего жизненного мира, среда становится для него пространством самоосуществления; «человек как открытая система изменяет среду, в которую он открыт» [140]. Происходит «сращивание» человека и деятельности, человека и среды. Понятия места и времени в данном случае становятся несущественными. Деятельность, пространство вовлеченности «встраиваются» в транспективу личности, становятся частью ее жизни. Также необходимо уточнить, что система сензитивна к тем элементам среды, «которые по отношению к системе выступают как необходимые

условия устойчивого существования системы» [140, с. 28]. При условии достаточно полного соответствия человека и среды, деятельности они становятся основанием для его самоидентификации [207]. В качестве маркеров вовлеченности, по мнению О.В. Лукьянова, К.В. Вольнец выступают инициативы человека, а «осознание смысла своих инициатив» позволяет «увидеть структуру и деструкцию своей вовлеченности в мир» [206, с. 277]. Фактически, за вовлеченностью, как и за самореализацией личности, лежит «исходное свойство человека быть открытой самоорганизующейся психологической системой» [57, с. 48].

Следует оговорить тот факт, что соответствие человека и среды в полной мере недостижимо, поскольку оба взаимодействующих феномена являются многомерными. В самом общем виде, процесс взаимодействия осуществляется следующим образом: среда предоставляет человеку некоторые возможности и, одновременно с этим, предъявляет определенные требования. Человек соответствует или же не соответствует этим требованиям и использует либо не использует предоставляемые возможности. Аналогично, человек предъявляет некоторые требования среде и демонстрирует определенные возможности. Будут ли реализованы человеком возможности, предоставляемые средой, определяется соответствием его способностей предоставляемым возможностям и предоставляемых возможностей его системе ценностей, личностных смыслов.

Перечисленные положения могут быть дополнены с позиции историко-эволюционного и системно-диахронического подходов. В соответствии с историко-эволюционным подходом, «процессы эволюции индивидуальностей и систем, в которых они существуют, неразрывно связаны и протекают в обоюдном контексте как «подвижное в подвижном»» [21]. Применительно к современной (цифровой) реальности Г.А. Асмолов, А.Г. Асмолов [21, с. 16] формулируют данное положение следующим образом: «историко-эволюционный анализ человека ... предполагает неотделимость человека от свойств и динамики тех сетей, в которых он существует, а также встречной зависимости формирования и развития этих сетей». В качестве примера отношений, «когда значения индивидуального творческого роста и характеристика системы обоудно взаимосвязаны», ими рассматривается Интернет как генера-

тивная система. В соответствии с концепцией вариативности, способность системы к развитию зависит от разнообразия входящих в нее элементов; «для генеративных систем производство вариативности является системным качеством, которое неотделимо от самого существования системы» [21, с. 16].

С позиции системно-диахронического подхода вовлеченность необходимо рассматривать в контексте «разнонаправленной и синхронной динамики отдельных характеристик в системах «личность – социальная среда» и «группа – социальная среда», а также качественных изменений в этих системах в виде сменности оснований, условий, детерминант (внутренних и внешних), достигаемых эффектов, ... обратной связи и т.д.» [370, с. 177]. Диахроническое рассогласование в системе «личность – среда» является одним из наиболее важных психологических механизмов социальной активности [370, с. 177]. Учет сонаправленности и разнонаправленности целей, смыслов, установок, «принадлежащих» человеку и задаваемых средой, позволяет выявлять причины невовлеченности человека, «псевдововлеченности» [130], «деструктивной вовлеченности» [206].

Как отмечает Р.М. Шамионов, «смена оснований» в системе социальной активности «связана как с этапом социализации и соответствующими ему достижениями в усвоении социальных норм, ценностей, установок и моделей поведения, так и достижением личностной зрелости индивида» [370, с. 172]. Идея о «сменности оснований» учитывается нами при дифференциации кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности (данный аспект представлен в параграфе 3.3). Применение принципа диахронии также связано с анализом «временного аспекта социальной активности, включая ее хронологию, согласованность / несогласованность внешним и внутренним инстанциям личности» и «временных согласований / рассогласований личности и среды реализации активности» [370, с. 173].

Таким образом, соответствие человека и среды может быть охарактеризовано как условие и механизм формирования состояния вовлеченности. Далее следует оговорить, о каких мерностях соответствия идет речь. Идеи о значимости соответствия человека и среды для формирования и поддержания состояния вовлеченности

высказывались многими учеными. Так, Л.И. Божович подчеркивала, что «какие бы воздействия ни оказывала среда на ребенка, какие бы требования она к нему ни предъявляла, пока эти требования не войдут в структуру собственных потребностей ребенка, они не выступят действительными фактами его развития» [39, с. 28]. Н.Г. Малошонок в качестве одной из причин невовлеченности студентов называет оторванность их деятельности от широкого социального контекста, чуждость деятельности их самости [215]. В.А. Иванюшина, Д.А. Александров поднимают вопросы о соответствии между потребностями школьников во внешкольной деятельности и доступностью таких занятий, соотношении структурированной и неструктурированной внеклассной деятельности, наличии связи между внеклассной деятельностью и рядом социально-психологических характеристик школьников [113, с. 175]. S. Hu, G.D. Kuh показано значение индивидуальных особенностей студентов и организационных характеристик в формировании состояния невовлеченности [456].

Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева, вслед за Н.Г. Малошонок, считают, что условием вовлеченности студентов в деятельность является «осознанное восприятие стимулов окружающей среды, активное создание своей окружающей обстановки в противовес автоматизированному восприятию» [197, с. 7]. С.Ю. Савинова, ссылаясь на П. Ландсберга и др., пишет, что «вовлечение становится личностным только тогда, когда человек имеет возможность каждый раз добровольно возобновлять свое действие, не противореча своим ценностям, не отрекаясь от своей личности» [300, с. 144]. E.T. Pascarella, P.T. Terenzini также подчеркивают роль собственной активности студентов [488].

О.А. Конопкиным показана значимость согласования «индивидуальных особенностей регуляtorики и объективных особенностей и условий конкретной деятельности» [148, с. 28]. Коллективом ученых Томского государственного университета экспериментально доказано, что, «обладая разными темпоральными характеристиками, студенты не всегда в состоянии соответствовать временному пространству когнитивной среды и тем требованиям, которые она предъявляет» [41, с. 70]; приводятся данные о значимости «синхронизации внутреннего ритма с ритмом, который предла-

гает окружающая среда» [41, с. 61]. В условиях изменения динамических характеристик современной реальности [244; 248; 249 и др.] указанные аспекты соответствия могут приобретать решающее значение в формировании и поддержании вовлеченности.

В исследованиях вовлеченности персонала также высказываются идеи о соответствии человека и среды как ее основы (например, в модели Gallup) [453]. В частности, речь идет о совпадении ожиданий сотрудников и того, что они реально получают [310; 333], об отсутствии организационных «разрывов» между доступностью и значимостью тех или иных возможностей и ресурсов [333]. Вовлеченность и интеграция сотрудников рассматриваются как следствие «совпадения устремлений и ценностей конкретного человека с устремлениями, ценностями и культурой конкретной компании» [176; 227; 228; 257, с. 9]. Следствием подобного совпадения выступают функциональное рабочее поведение [239] и удовлетворенность деятельностью [453]. Наиболее полно вопрос о соотношении требований и ресурсов раскрывается в модели «Требования работы-ресурсы» («Job Demands-Resources model») [399; 400; 426].

Следствием несоответствия во взаимодействии «индивида с академической и социальной системами университета, в процессе которого меняются цели и институциональные обязательства индивида» [73, с. 116], являются различные формы выбытия [73], а также, при невозможности отчисления либо ухода в академический отпуск, – состояние эмоционального напряжения, апатия, «тихая подрывная деятельность» [501, р. 32].

Таким образом, соответствие человека и среды как основа вовлеченности рассматривается преимущественно на уровне ценностей и смыслов. Мы предлагаем расширить данный подход, выделив помимо ценностно-смысловых, инструментальные и когнитивные характеристики соответствия, обозначив их как «ресурс вовлеченности» человека в среду, и дифференцировать феномены вовлеченности как состояния и «ресурса вовлеченности» как совокупности характеристик человека, лежащих в основе формирования вовлеченности.

Учитывая многообразие терминов, используемых для обозначения предпосылок вовлеченности (ресурс, потенциал, капитал, предикторы, факторы и т.д.), первоначально уточним, что в данной

работе понимается под ресурсами и их соотношением с вышеперечисленными явлениями.

Основы ресурсного подхода заложены в работах J.D. Brown и E.C. Poulton, расширены и уточнены M.J. Posner и S.J. Boies в контексте исследований внимания [38], S.E. Jackson и R.S. Schuler с позиции управления персоналом [461] и др. В.А. Бодров с опорой на идеи D. Kahneman, D.A. Norman и D.J. Bobrow и других зарубежных авторов сформулировал ряд постулатов концепции человеческих ресурсов: ресурсы представляют собой возможности «человеческой системы» по преобразованию энергии и информации, которыми она обладает в любой момент; «деятельность характеризуется количеством использованных ресурсов и эффективностью их применения»; ресурсообеспеченность деятельности определяется соотношением параметров информации и человека; «функция деятельности характеризуется соотношением качества рабочей информации и величиной ресурсов» [38, с. 208]. В ресурсной теории стресса ресурсы понимаются как то, что может расходоваться, затрачиваться на совладание со стрессом.

Соотношение ресурсов и требований среды (деятельности) рассматривается в упомянутой нами выше теории «Job Demands–Resources model». Авторы модели определяют рабочие ресурсы как физические, психологические, социальные или организационные аспекты работы, которые: являются функциональными с точки зрения достижения рабочих целей / позволяют снизить требования к работе и связанные с этим физиологические или психологические затраты / стимулируют личностный рост, обучение и развитие. Рабочие ресурсы обладают мотивационным потенциалом и могут быть ценны как сами по себе, так и в качестве средства получения или удержания других ценных ресурсов [426, р. 2]. Одна из важнейших функций рабочих ресурсов заключается в том, что они могут смягчать рабочие требования и снижать нагрузку на человека [426, р. 3], а «устойчивые различия в рабочих ресурсах могут объяснить межиндивидуальные различия в вовлеченности и производительности труда» [401, р. 190]. В многочисленных исследованиях показано, что вовлеченность сотрудников в деятельность выше при наличии высоких требований и выраженных рабочих ресурсов.

К личностным ресурсам в рамках данной теории относят самооффективность (self-efficacy), организационную самооценку (organisational-based self-esteem) и оптимизм (optimism) [221, с. 3]. Под личностными ресурсами в целом понимаются «позитивные состояния, связанные со способностью личности контролировать свою жизнь и влиять на свое рабочее окружение» [221, с. 4]. В рамках данной теории рабочие и личностные ресурсы определяются как предикторы увлеченности работой, «которая, в свою очередь, определяет продуктивность сотрудника организации, причем личностные и рабочие ресурсы определяют увлеченность работой в большей степени, чем рабочие требования, а также взаимно усиливают друг друга» [221, с. 4]. На основе «Job Demands–Resources model» Е.Ю. Мандриковой, А.А. Горбуновой [221] разработана модель связи увлеченности работой, личностных ресурсов, удовлетворенности трудом и общей удовлетворенности жизнью.

В качестве близкого конструкту «личных ресурсов в моделях стресса» рассматривается «психологический капитал», который, в отличие от «ресурсов», применяется в более узком контексте организационного поведения и определен как «положительное психологическое состояние развития человека, характеризующееся самооффективностью, оптимизмом, надеждой и жизнестойкостью» [223, с. 56], связанное «с удовлетворенностью трудом, текучестью кадров, субъективным благополучием, лидерством и его влиянием на сотрудников, эффективностью деятельности, творческой продуктивностью и т.д.» [221, с. 4]. Параметры психологического капитала «могут быть стабильными в течение достаточно продолжительного периода, но, подобно состояниям, остаются открытыми для изменения и развития» [223, с. 56; 494].

Д.А. Леонтьев под ресурсами (как описательным, а не объяснительным понятием) понимает «средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – затрудняет»; «свойство быть ресурсом – это системное качество, приобретаемое некоторыми объектами или индивидуальными особенностями в структуре деятельности, задаваемой мотивом и целью» [188, с. 22]. В этом ключе «ресурс вовлеченности» (в первую очередь, его инструментальный компонент) может быть охарактеризован как совокуп-

ность метаресурсов. В качестве психологических ресурсов личности, взаимосвязанных с вовлеченностью, рассматриваются: самооффективность, проактивность и жизнестойкость, образующие психологическую основу самодетерминации [99]; стилевые особенности саморегуляции [242]; оптимизм, самооффективность, толерантность к неопределенности, жизнестойкость [221]. В рамках понимания деятельности как существования особое внимание уделяется так называемым «преадаптивным ресурсам», определяющим способности адаптации к возможному [21]. Д.А. Леонтьев описывает четыре группы ресурсов: физиологические, психологические (ресурсы устойчивости, саморегуляции, мотивационные и инструментальные), материальные и социальные [188, с. 23]. Ресурсы саморегуляции считаются им универсальными, поскольку они основаны «на переструктурировании системных связей во взаимодействиях с миром и благодаря этому способна превращать в достоинства даже то, что на первый взгляд выглядит очевидным минусом» [188, с. 24].

Несмотря на различие понятий «ресурсы» и «потенциал», в ряде работ (например, [228]) они перекрываются, в том числе, по составу относимых к ним компонентов. Так, И.А. Галай, Р.И. Айзман, С.А. Богомаз в структуре личностного потенциала студентов рассматривают: самодетерминацию личности, удовлетворенность жизнью, самоорганизацию, жизнестойкость, рефлексивность, карьерные ориентации [59], а другие авторы часть из перечисленных качеств и характеристик относят к личностным ресурсам. И.А. Галай с соавторами подчеркивают, что для обеспечения академических успехов студента важен не только интеллектуальный потенциал, но и личностный, представляющий собой «интегральную характеристику уровня личностной зрелости, а главным ее феноменом и формой проявления является уровень самодетерминации личности» [59, с. 7]. В качестве одного из инструментов развития потенциала молодежи в научной литературе описывается «деятельность и самодеятельность молодежи, ее вовлеченность» в молодежное самоуправление [24, с. 149].

В исследованиях вовлеченности персонала подчеркивается значимость наличия у сотрудников потенциала высокой вовлеченности и склонности к вовлечению (включающей добросовестность, экстраверсию и внутреннюю мотивацию) [257; 312; 445; 458].

А.Б. Карпов полагает, что «производительность труда является производением трудового потенциала работников организации и их мотивации реализовать свой потенциал» [125, с. 225]; другими словами, при наличии потенциала и отсутствии мотивации действие не совершается. Д.А. Леонтьев, разграничивая понятия «ресурсы» и «потенциал», понимает под последним «процесс инвестирования ресурсов» в конкретную деятельность [188], а также «системные особенности системной организации личности в целом» [253, с. 106].

Помимо ресурсов, потенциала и капитала, в ряде работ упоминаются отдельные психологические особенности, характеристики человека, связанные с вовлеченностью, выступающие ее предикторами или условиями формирования и поддержания. Индивидуальные характеристики сотрудников, студентов как значимые для формирования и поддержания состояния вовлеченности и близкого к ней организационного гражданского поведения фигурируют в работах российских [196; 362] и зарубежных [486] авторов. В концепции W.H. Massey, B. Schneider различные индивидуальные особенности человека рассматриваются как предпосылки трех типов вовлеченности – личностной, ситуационной и поведенческой [27, с. 54]. По данным Е.В. Горбуновой [73, с. 120], на степень интеграции обучающихся (или же повышение риска выбытия из учебного заведения) влияют их склонность к риску и так называемый «академический импульс» (*academic intensity*), отражающий специфику вхождения обучающегося в академическую среду и включения в учебную деятельность на начальном этапе обучения.

Л.Г. Маничевой, С.А. Маничевым эмпирически установлено, что «в число предикторов всех характеристик вовлеченности входит сочетание самоэффективности и оптимистичности с обратной связью от коллег» [223, с. 61]. Рядом российских [145; 176; 312 и др.] и зарубежных [395; 502 и др.] авторов подчеркивается необходимость дифференциации воздействия на персонал общих и индивидуальных факторов. Также индивидуальные факторы раскрываются через перечень компетенций вовлеченных сотрудников [301].

Таким образом, анализ имеющихся работ позволяет сделать вывод о необходимости введения понятия «ресурс вовлеченности» для обозначения интегральной психологической характеристики,

выступающей мерой соответствия человека и среды. Данная характеристика обладает высоким прогностическим потенциалом, а изучение «ресурса вовлеченности» в контексте методологии системной антропологической психологии позволяет систематизировать и интегрировать фактологический материал, полученный в русле различных исследований вовлеченности.

Первоначально «ресурс вовлеченности» был определен нами как совокупность характеристик человека, лежащих в основе формирования вовлеченности в конкретную среду, конкретный вид деятельности в определенный период времени [271]. В итоговую модель ресурсного обеспечения вовлеченности были включены психологические характеристики, отражающие возможность вовлечения в широкий спектр ситуаций, общие признаки которых определяются спецификой жизнеосуществления молодежи в вариативной, динамичной среде с высокой степенью неопределенности и низкой прогнозируемостью. При необходимости данная модель может быть сужена и конкретизирована применительно к отдельным видам деятельности, пространствам жизнеосуществления.

Поскольку, в соответствии с методологией системной антропологической психологии, вовлеченность формируется при условии соответствия «ресурса вовлеченности» человека и тех требований и возможностей, которые предоставляет среда, остановимся подробнее на ее характеристиках.

Изменения и кризисы современного мира привели к появлению в 2008 г. понятия «новая нормальность», в соответствии с которым мир описывается посредством модели VUCA: volatility – нестабильность, uncertainty – неопределённость, complexity – сложность и ambiguity – неоднозначность [301; 319]. В ««новой нормальности» норма динамична и не константна» [319, с. 434], а цифровые технологии определяют перестройку повседневности и меняют картину мира. А.Г. Асмолов в качестве ключевых характеристик современности называет: «полифоничность, релятивистскую природу, ускорение изменений, мобильность, текучесть, разнообразие, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность и неопределенность» [20]. В этих условиях «социальные процессы характеризуются неопределенностью, частотой смены прогресса и регресса, обнаруживающейся временной дифференциацией изменений в различных сферах» [370, с. 173]. Виртуальная среда фор-

мирует социальное окружение личности, во многом превосходящее по численности таковое при традиционной социализации, что создает дополнительные возможности для развития личности, но и лишает ее инвариантных социальных и культурных ориентиров, присутствующих в традиционной среде взросления.

Следствием «цифрового стиля жизни» являются: свобода от определенного местоположения; непрерывная координация коммуникаций, реорганизация времени; стратегическое планирование передвижений и расписаний; появление технологического бессознательного, по-новому структурирующего психический опыт присутствия и отсутствия; цифровая техника становится новой формой эмоционального сдерживания [191; 430], что приводит к изменению «режима вовлеченности» человека, расширяет ситуацию «здесь» до «везде» [191, с. 47].

Современная профессиональная среда не ограничивается рамками одной профессии, для нее характерны расширение, междисциплинарность и трансграничность [196]. Среди характеристик современного образовательного пространства фигурируют: открытость, индивидуализация, содействие самореализации и самоорганизации личности, ориентация «на расширение внутреннего мира, творческий поиск» [63; 228, с. 144]; вариативность, поликультурность, полимодальность, динамичность [181]; возрастающая неопределенность на фоне вариативности внешней среды [26] и др. Одной из значимых тенденций в современном образовании является формирование индивидуальных образовательных траекторий [121; 372], использование стратегии «оптимального насыщения» образовательного пространства с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающегося [49].

Д.А. Коноплянский в числе характеристик образовательного пространства называет выборность его элементов, а образовательную среду вуза определяет как точку «соприкосновения образовательных потребностей студента» и образовательных возможностей вуза [149, с. 53]. И.А. Щеглова с соавторами говорят о необходимости создания «эффективной образовательной среды» для всестороннего развития студента и повышения его вовлеченности [381, с. 277]. Ю.А. Масалова подчеркивает, что «система высшего образования должна соответствовать уровню современного

научно-технического и культурного развития общества, особенностями которого являются диалогичность, рефлексивность, субъективность, гуманизация, плюрализм и т.д.» [228, с. 144]. Миссию современного университета Р. Барнетт видит в «постоянной критической рефлексии социальных структур и институтов общества постмодерна, а также в научении студентов жить в мире социальной и культурной неопределенности» [246]. Одновременно с цифровизацией образования утрачивают свою значимость «классные комнаты», которые, по словам V. Tinto, «могут быть единственным местом, где студенты и преподаватели встречаются, где происходит образование в формальном смысле» [526].

Помимо имплицитных ожиданий от обучающихся и специалистов, задающихся спецификой профессиональной и учебной сред, можно отметить и требования, эксплицированные в различных перечнях компетенций, списках требований к выпускникам, к участникам различных интеллектуальных конкурсов и т.д. [352; 451]. Среди наиболее распространенных требований можно указать: гибкость, способность переучиваться, способность работать в команде и над междисциплинарными проектами, ответственность, комплексность подготовки, навыки самообразования. От квалифицированных специалистов ожидаются «инициативность, предприимчивость, готовность к положительным преобразованиям находящейся вокруг природной и социальной среды, способность к управлению на разных уровнях и в разных сферах» [72, с. 34], наличие «прогностической компетентности» [108, с. 174], навыков высокого порядка [131; 381]. Описанные качества в большинстве своем являются универсальными, соотносимы с различными профессиями. Однако открытым остается вопрос, достаточно ли их для обеспечения вовлеченности именно в деятельность, а не только в организацию или в процесс командного взаимодействия. Кроме того, Т.В. Корниловой показано, что сочетание всех перечисленных качеств в одном человеке с психологической точки зрения представляется проблематичным [156, с. 37] (эмпирически данный факт был подтвержден О.И. Титовой [331, с. 131]).

Таким образом, в состав «ресурса вовлеченности» должны быть включены качества, обеспечивающие когнитивную ориентировку и эффективную деятельность в условиях неопределенности и изме-

нений, лежащие в основе ценностно-смыслового соответствия человека и среды и способствующие продуктивному жизнеосуществлению человека. При этом связи между элементами «ресурса вовлеченности» и характеристиками среды являются «много-многозначными» (в терминологии В.С. Мерлина [233]).

3.2. Ресурсное обеспечение состояния вовлеченности

На основании анализа ключевых характеристик современной среды жизни, влияющих на формирование жизненного мира человека, задающих темп, ритм, мерности его жизнеосуществления были определены ключевые составляющие «ресурса вовлеченности» человека в пространство жизнеосуществления (рисунок 3.1).



Рис. 3.1. Ресурсное обеспечение состояния вовлеченности

В структуре «ресурса вовлеченности» мы выделяем три компонента: инструментальный, смысловой (ценностно-смысловое регулирование деятельности) и когнитивный. Психологические характеристики, образующие инструментальный компонент, являются инвариантными по отношению к различным аспектам, видам, вариантам деятельности, жизнеосуществления и определяют соответствие либо несоответствие человека как психологической системы и современного пространства жизни в целом. Составляющие когнитивного и смыслового компонентов вариативны. Опираясь на разработанную Т.В. Корниловой концепцию множественной мно-

гоуровневой регуляции принятия решений (в соответствии с которой в зависимости от конкретной ситуации на первый план выходят те или иные подсистемы системы принятия решений), можно полагать, что значимость различных составляющих «ресурса вовлеченности» также варьирует с учетом конкретных условий жизнеосуществления [156; 157].

Инструментальный компонент «ресурса вовлеченности» включает в себя характеристики человека, определяющие принципиальную возможность вовлекаться в среду и эффективно действовать в современном мире: ригидность как универсальное общесистемное свойство человека [57; 106], толерантность к неопределенности [155] и локус контроля [23]. В качестве конкретного проявления способностей функционировать в изменяющихся условиях и условиях неопределенности мы рассматриваем психологическую готовность к инновационной деятельности [168], а в качестве универсального механизма такого функционирования – саморегуляцию [243]. Также в состав инструментального компонента включена мотивация достижения успеха как личностная диспозиция [385].

Понимание человека как самоорганизующейся психологической системы [31; 140] предполагает необходимость конкретизации понятий «саморегуляция» и «самоорганизация». В научной литературе представлено значительное число теорий так называемых «самопроцессов»: саморегуляции, самодетерминации, самоуправления, самоорганизации и др. [122; 138]. Однако недостаточно определенным в методологическом плане остается понимание их соотношения. Изучение регуляционных процессов имеет свою специфику на классическом, неклассическом и постнеклассическом этапах развития науки [140; 242]. Исследование саморегуляции, по мнению В.Е. Ключко [140], соответствует неклассической науке, в то время как в постнеклассической на первый план выступает самоорганизация. В.И. Моросанова динамику в методологии исследования саморегуляции описывает как переход от выявления ее общих закономерностей в рамках психофизиологического эксперимента к определению индивидуальных стилевых особенностей саморегуляции, дифференциации ее субъектного и личностного аспектов, исследованию ситуационных проявлений в рамках компетентностного и ситуационного подходов [242]. В широком смысле

«саморегуляция – это универсальный принцип активности живых и квазиживых систем, направляемых целями или другими высшими критериями желательного» [188, с. 19], а «в центре парадигмы саморегуляции находится идея непрерывных целесообразных изменений» [188, с. 27]. В системной антропологической психологии саморегуляция трактуется как «основанная на рефлексии способность человека удерживать в устойчивом состоянии процесс (поток) жизнеосуществления» и «условие саморазвития человека как субъекта жизнеосуществления» [138].

Аналитический обзор современных теорий саморегуляции представлен в работах Д.А. Леонтьева [188], В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко [242], Е.Г. Воронцовой [53] и др. В рамках данной работы мы опираемся на теорию «осознанной саморегуляции», предложенную О.А. Конопкиным, В.И. Моросановой (в классификации Д.А. Леонтьева относится к теориям целевой саморегуляции [188, с. 29]). «Осознанная саморегуляция произвольной активности человека» понимается как «целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью» [242, с. 18]. Она является «функциональным средством субъекта и психологическим механизмом, позволяющим ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности при выдвигении и достижении ее целей» [242, с. 13].

О.А. Конопкин рассматривает саморегуляцию в контексте принятия решений и постановки целей деятельности [148]. По его мнению, «основной, собственно регуляторный смысл процессов психической саморегуляции заключается в достижении субъектом уровня информационной определенности, необходимой для осуществления целенаправленной деятельности», то есть «преодоление информационной неопределенности», уменьшение человеком исходного информационного многообразия до уровня, «позволяющего ему эффективно осуществлять эту деятельность» [148, с. 32].

В соответствии с нормативной моделью структуры функциональных компонентов системы осознанного саморегулирования деятельности человека, разработанной О.А. Конопкиным, в структуре саморегуляции дифференцированы две основные составляющие: структурно-функциональная и содержательно-психологиче-

ская [148, с. 28]. В функциональной структуре процессов психической саморегуляции О.А. Конопкиным выделено шесть функциональных звеньев, которые В.И. Моросанова позже описывает как частные регуляторные процессы – планирование целей, моделирование значимых для достижения цели условий, программирование действий, оценивание, коррекция результатов – которые «взаимосвязаны между собой, имеют сложную архитектуру и могут осуществляться как последовательно, так и параллельно» [242, с. 19]. Содержательно-психологический аспект саморегуляции О.А. Конопкин описывает как бесконечно многообразный и вариативный, приобретающий «регуляторный смысл лишь в соотнесенности с уже получившей определенное решение проблемой функциональной структуры процессов саморегуляции» [148, с. 32]. Фактически, речь идет о том, что механизм саморегуляции достаточно универсален, а задачи, для решения которых он применяется, а также включающиеся в регуляционный процесс мыслительные процессы, эмоции, волевые качества и т.д. разнообразны. В.И. Моросановой описаны стилевые особенности саморегуляции произвольной активности [242, с. 14]. Индивидуальные особенности саморегуляции представлены индивидуальными различиями в реализации регуляторных психических функций и регуляторно-личностными свойствами, «которые характеризуют функционирование каждого компонента саморегуляции» и являются стилеобразующими [242, с. 26].

Актуализация развернутой осознанной регуляции, как правило, происходит в ситуации, потенциально связанной с «реализацией чего-либо субъективно важного, с достижением результата, который воплощает одну из основных ценностных ориентаций» [148, с. 32]. Результатом саморегуляции, в соответствии с концепцией О.А. Конопкиной, является «целостный и непротиворечивый в своих составляющих образ (прогностическая модель) будущей исполнительской активности, с одновременным осознанием (знанием) необходимости деятельности, рациональности и приемлемости для самого субъекта путей, способов ее исполнения» [148, с. 33]. Саморегуляция в большей степени проявляется в незнакомой деятельности, требующей творческого поиска [148], а «плохая саморегуляция» приводит к тому, что «при недостаточных физиологических ресурсах, ... система начинает действовать себе во вред, тратить ресурсы впустую» [188, с. 27].

Значимость саморегуляции озвучивается авторами многочисленных исследований. Например, речь идет о роли саморегуляции в обеспечении стойкой «профессиональной увлеченности» и успешности профессиональной деятельности [31], рабочей эффективности и поддержании состояния вовлеченности (в частности, при сопротивлении внешним помехам) [392], роли процессов саморегуляции и психологической устойчивости для развития личности [276], значимости «саморегуляторных процессов мышления, выбора стратегии и эмоциональной регуляции» при решении задач и поддержании вовлеченности в данный процесс [179]. Исследователями установлено, что значительная часть выпускников технических специальностей отдают себе отчет в значимости навыков самоорганизации в будущей профессиональной деятельности; в свою очередь, работодатели ожидают от молодых специалистов самостоятельности и умения переучиваться [352].

Высокие требования к самоорганизации молодежи, их метакогнитивным навыкам и надпрофессиональным компетенциям предъявляют дистанционное обучение [205; 322; 359] и возможная самозанятость в будущем [205]. Рядом исследователей высказывается мнение, что «жизнь в виртуальном мире приводит к сужению круга интересов, активности и навыков саморегуляции, что снижает навыки планирования и прогностической деятельности личности» [108]. При этом отмечается, что современный мир требует от личности «качественно иной способ самоорганизации и саморегуляции личности» [387], опирающийся в первую очередь на «ценностные ориентиры, ключевым образом отражающие ряд моральных норм и требований к молодежи» [212].

Одной из наиболее распространенных точек зрения на соотношение механизмов саморегуляции и самоорганизации является следующая: саморегуляция чаще понимается как управление человеком собственным функционированием в привычных условиях, как инструмент регуляции повседневной активности, в то время как самоорганизация является условием и механизмом развития личности, выхода за рамки текущей жизнедеятельности; представляет собой высший уровень развития саморегуляции, связанный с повышением сложности и организованности системы [188], выступает в качестве способа жизнеосуществления человека [140]. Д.А. Леонтьев рассматривает самоорганизацию как пятый (выс-

ший) уровень развития саморегуляции и трактует ее как «качественные изменения системы в целом, связанные с повышением уровня ее сложности и организованности» [188].

Как было показано нами ранее [267], в контексте формирования так называемой «мобильной личности», готовой «к любым изменениям и новшествам» [249; 430], особую значимость приобретают такие регуляторные качества («ресурсы саморегуляции» в терминологии Д.А. Леонтьева) как ригидность-флексibilität и толерантность к неопределенности. Указанные свойства отражают различные аспекты отношения к изменениям: толерантность к неопределенности определяет способность человека выносить ситуацию двойственности и неполного информирования и принимать необходимые в этих условиях решения [157]; ригидность связана преимущественно со способностью изменять способ восприятия ситуации и функционирования в ней [58; 106].

В работах Г.В. Залевского [106], Э.В. Галажинского [57; 58] и др. ригидность рассматривается как общесистемное свойство и психологических, и социальных систем, которое «являет собой интегральный, наиболее общий показатель степени открытости психологической системы» [58; 106] и меры ее самоорганизации [57], готовности к восприятию нововведений и изменению стереотипов жизнедеятельности с одновременным сохранением устойчивости системы, указывает «на соотношение смысла и ценности того, что включает в себя наличная ситуация с имеющимся опытом поведения в аналогичных (или близких, более или менее соответствующих) ситуациях, встречавшихся в прошлом» [57, с. 50], представляет собой «приверженность фиксированным формам поведения» [156, с. 44].

Как отмечает Э.В. Галажинский, «чем выше ригидность, тем в большей степени блокируются каналы выхода во внешнюю среду, тем сильнее игнорируются возможности самореализации, которые открываются во взаимодействии человека со средой, тем вероятнее появление поведенческих и других стереотипов в неадекватных для них условиях» [57, с. 48]. Г.В. Залевский связывает ригидность человека (и социальных систем в целом) со склонностью повторять одни и те же формы поведения, даже если они становятся дезадаптивными, с «закрытостью» от среды и происходящих в ней изменений [106]. Ригидность определяет «степень открытости системы в

мир», соответственно, оптимальным для обеспечения устойчивости системы является баланс ригидности-флексibilityности [57]. Важным для понимания роли ригидности в структуре «ресурса вовлеченности» является тот факт, что она «может не только блокировать выход человека за пределы устоявшихся поведенческих схем», но и «блокировать и сам вывод в сознание определенных жизненных обстоятельств», включая те, «которые связаны с открывающимися возможностями выхода за пределы требований ситуации» [57, с. 50].

Применительно к системе образования ригидность исследуется как фактор, определяющий готовность и способность систем различного уровня к изменениям [106], условие готовности субъектов образования к новациям [175], условие и индикатор академической мобильности студентов [295], общесистемное свойство, характеризующее «направленность личностно-профессионального становления на пути к «акме»» [143, с. 175] и др. По данным Т.В. Корниловой, установочная ригидность выступает отрицательным предиктором успеваемости студентов, при этом актуальная ригидность с успеваемостью связана положительно [156]. Н.В. Козловой установлено отсутствие гендерных различий в актуальной, сенситивной и установочной ригидности студентов [143]. И.С. Лучинкина [210], исследуя поведение личности в интернет-пространстве, установила наличие прямой взаимосвязи ригидности с когнитивными ошибками по типу обесценивания позитивного, мысленного фильтра, сверхгенерализации.

Включение в состав «ресурса вовлеченности» толерантности к неопределенности обусловлено тем фактом, что «неопределенность характерна для любой ситуации развития и становления человека» [109, с. 17]. Конструкт «толерантность к неопределенности» сформировался в 1950-х годах благодаря исследованиям Т. Адорно, Э. Френкель-Брансвик и др. [521] и в российскую исследовательскую практику пришел относительно недавно. В англоязычной литературе указанный феномен представлен терминами: «tolerance for ambiguity (толерантность к неясности, двусмысленности, многозначности стимулов, сложности их интерпретации) и tolerance for uncertainty (толерантность к неуверенности при недостаточной информированности)» [155, с. 74; 442].

Отношение человека к неопределенности объясняется различными факторами: толерантностью / интолерантностью к неопределенности, готовностью к риску [156], «духовным интеллектом» [391] и др. На сегодняшний день в широком смысле под толерантностью к неопределенности в работах зарубежных специалистов понимается «способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью» [155, с. 74; 452, р. 189]. В российской практике распространено понимание толерантности, обозначенное в работах Г.У. Солдатовой и Т.В. Корниловой, в соответствии с которым толерантность является «интегральной личностной характеристикой, изучаемой как психологическая устойчивость, система личностных и групповых ценностей, личностных установок и совокупностей разноуровневых индивидуальных свойств» [155, с. 74; 290]. Также под толерантностью к неопределенности понимается личностная характеристика, выражающаяся «в способности человека преодолевать неопределенность и тревогу относительно негарантированного и непредсказуемого будущего, готовности принимать неопределенность как норму жизни, творчески преобразовывать окружающую действительность в субъективную определенность» [211; 331, с. 134]. По мнению Т.В. Корниловой, восприятие человеком неопределенности следует рассматривать в двух измерениях: «толерантность к неопределенности» как генерализованное личностное свойство и «интолерантность к неопределенности» как «стремление к ясности, упорядоченности во всем и непринятие неопределенности», которое соотносится преимущественно с регуляцией познавательных стратегий [155]; данные характеристики являются относительно независимыми [157; 442].

Толерантность к неопределенности проявляется в разных сферах деятельности и выполняет ряд функций: выступает как один из предикторов принятия решений, как «условие внутренней регуляции познавательных стратегий» [157], функционирует совместно с психологическими защитами и механизмами, позволяющими индивиду сохранять устойчивость к социокультурным угрозам» [340, с. 158]. Т.В. Корниловой выявлено, что «толерантность к не-

определенности, как и рациональность и рефлексивность, не связаны с успеваемостью» [156, с. 36], а «непринятие неопределенности и противоречий в сочетании с ригидностью могут манифестировать латентную переменную ригидной рациональности», под которой понимается «направленность на максимальный сбор информации» [156, с. 39]. В современном мире существует широкий спектр ситуаций неопределенности: от неопределенности в выборе действия до неопределенности жизни в целом, [387], что приводит к необходимости разграничивать неопределенность объективную и субъективную [155]. О.В. Лукьянов, И.А. Дубинина, Е.В. Бредун в контексте исследования изменений образования поднимают вопрос о толерантности человека к новым условиям обучения, в том числе, «толерантности к ограничениям» [205, с. 54]. Немаловажным является и тот факт, что регуляция принятия решений человеком в условиях неопределенности является множественной и многоуровневой» [156, с. 38].

Если включение в структуру «ресурса вовлеченности» ригидности и толерантности к неопределенности было обусловлено характеристиками современной среды, то на взаимосвязь вовлеченности обучающихся и их локуса контроля в научной литературе имеются прямые указания [396]. Так, А. Astin отмечает, что «степень вовлеченности студентов в решаемые задачи может зависеть от того, считают ли они, что их поведение контролируется внутренними или внешними факторами» [396, р. 528]. Соответственно, эффективность программ по повышению студенческой вовлеченности ставится им в зависимость от «восприятия студентом источника контроля и атрибутивных факторов» [396, р. 528]. В концепции J. Bean, S.B. Eaton локус контроля рассматривается как один из четырех факторов, способствующих академической интеграции студентов (наряду с верой в собственные силы, стрессоустойчивостью и высокой эффективностью) [404]. Косвенно на взаимосвязь локуса контроля и вовлеченности указывают и многочисленные исследования его роли в процессе профессионального самоопределения [336].

Понятие «локус контроля» введено Дж. Роттером для обозначения представлений человека о том, готов ли он принимать на себя ответственность за события собственной жизни, где расположен

«источник ответственности» [385]. Данный параметр рассматривается как транситуационный показатель [23] и описывается континуумом «интернальность – экстернальность», в котором интернальность определяет активную и ответственную жизненную позицию человека, а экстернальность свидетельствует о «передаче» ответственности другим людям / неперсонализированным обстоятельствам. Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд обосновывают целесообразность рассмотрения локуса контроля не как одномерной транситуативной характеристики, а как совокупности оценок и реакций в различных ситуациях [23]. Для обозначения степени «независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, развитие чувства личной ответственности за происходящие с ним события» Е.Ф. Бажин с соавторами вводят понятие «уровень субъективного контроля» [23 с. 152]. Данное свойство связано «с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с его самоуважением, с социальной зрелостью и самостоятельностью личности» [23, с. 158] и не связано с представлениями о своих способностях [291].

Сочетание умеренной / низкой ригидности, высокой толерантности к неопределенности и внутреннего локуса контроля способствуют вовлеченности личности в деятельности, требующие высокой мобильности и эмоциональной устойчивости, в том числе – инновационного характера. Начало исследований готовности к инновационной деятельности связано с развитием предпринимательства. Несколько позже стали говорить о необходимости формирования готовности к инновационной деятельности на этапе профессиональной подготовки [151; 168; 224], о роли готовности к инновационной деятельности преподавателей вузов и ссузов [168]. На сегодняшний день готовность к изменениям, а также к активному жизнетворчеству рассматриваются как одна из компетенций успешного специалиста. В современной литературе представлены исследования различных аспектов готовности к инновационной деятельности: личностного [54], мотивационного [54; 151], аспекта формирования в процессе профессиональной подготовки и т.д. В работах В.Е. Клочко [141], Э.В. Галажинского [139], О.М. Краснорядцевой [168] и ряда других ученых показано, что психологическая готовность субъектов образования к инновационной дея-

тельности, с одной стороны, является необходимым условием эффективности образовательных реформ, а с другой – характеристикой образовательной среды. Инновационная активность личности рассматривается как «динамический фактор и стратегический ресурс жизнеосуществления человека, характеризующий его интенсивность, энергетику, способ жизни, стилевые особенности» [139; 166, с. 164]. Под инновационным потенциалом перечисленными авторами понимается «интегральная системная характеристика человека, определяющая его способность ... генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства» [166, с. 165].

Ресурсная часть инновационного потенциала личности исследуется посредством анализа психологической готовности человека к инновационной деятельности, которая «отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека», включающие «инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки» [166; 168]. Традиционно в качестве коррелята готовности к инновационной деятельности, а также в качестве компонента инновационного потенциала личности рассматриваются мотивация (соотношение мотивов достижения успеха и избегания неудач, специфические мотивы профессиональной деятельности, баланс внешней и внутренней мотивации, установки в мотивационно-потребностной сфере и т.д.) [54; 151 и др.].

«Мотивация достижения» (Д. Мак-Клелланд) или же «стремление к достижению успеха (Ф. Хоппе) – это «устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности» [118, с. 179]. Выделивший данную диспозицию Г. Мюррей описывал ее как «стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле» [118, с. 179]. В ряде работ мотиву достижения успеха противопоставляется (в рамках единого континуума) мотивация избегания неудач, однако другие исследователи рассматривают их как относительно самостоятельные качества. Н.А. Федорова, О.О. Копкарева связывают потреб-

ность достижения субъекта с желанием превзойти свои собственные результаты, при этом «стандарты превосходения и преодоления себя обычно задаются самим действующим лицом» [342, с. 190]. Мотивация достижения успеха определяет склонность человека пробовать себя в различных видах деятельности, ориентируясь преимущественно на реалистичные цели, с учетом внешних и внутренних ресурсов. В то же время, на проявления усердия в достижении поставленных целей положительно может влиять не только стремление к успеху, но и мотивация избегания неудач [342].

По мнению Д. Мак-Клелланда, выраженная мотивация достижения определяет стремление личности к проявлению активности, расширению собственного жизненного мира, по словам Э. Деси – характерна для человека, ориентированного на преодоление вызовов внешнего мира [306]. Выраженная вовлеченность связана с преобладанием мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудач [186; 198], с высокой внутренней мотивацией достижения [479; 516], а «мотивированное поведение обязательно характеризуется направленностью на целевое состояние» [239, с. 164].

Таким образом, в состав инструментального компонента вовлеченности включены психологические характеристики, отражающие способность человека эффективно справляться с вызовами изменчивости и неопределенности, принимать ответственность за свою жизнь и ее отдельные стороны, проявлять инициативу и достигать успеха в различных видах активности, включая инновационную.

Однако наличие инструментальных характеристик только делает возможной вовлеченность человека, они необходимы, но недостаточны. Субъективная значимость той или иной деятельности, возникновение желания вовлекаться в нее определяется ценностями и смыслами человека. По словам Э.В. Галажинского, именно «ценностные координаты мира человека делают его соизмеримым с другими людьми, с самим собой завтрашним, ... полагающим открывающуюся для него действительность пространством для развития, т.е. жизни» [57, с. 52]. В процессе профессионального и личностного становления молодые люди постоянно заняты «решением задач на смысл и ценность выполняемой деятельности для обще-

ства и самого себя» [143, с. 175]. Формирование вовлеченности связано с открытием новых смыслов активности [198, с. 186]. Как было показано в исследованиях М.С. Яницкого с коллегами, ценности молодежи задаются на уровне ценностной структуры массового сознания [308], являются специфичным для конкретного поколения [386], вариативны и зависят от множества факторов, таких как проживание в определенном регионе, принадлежность к локальной социокультурной среде, гендерная, конфессиональная и этническая принадлежность [308].

В то же время концепт «ресурс вовлеченности» предполагает выделение обобщенных характеристик, посредством которых можно прогнозировать формирование состояния вовлеченности. В связи с этим смысловой компонент «ресурса вовлеченности» мы рассматриваем с позиции того, как именно объективные условия деятельности преломляются через призму смыслов и ценностей человека, то есть понимаем его как «ценностно-смысловое регулирование деятельности».

В соответствии с методологией системной антропологической психологии, смыслы и ценности представляют собой психологические новообразования, «которые не только обеспечивают избирательность и направленность самореализации и жизнеосуществления в целом, но и придают им осмысленность, обеспечивая превращение «мира в себе» в «мир человека», одушевленное пространство жизни» [309, с. 14]. Преобразование интереса, ценности, цели в действие, деятельность является одним из главных признаков побудительной стороны социальной активности [370, с. 176]. Утрата смыслов приводит к отчуждению [186; 198; 475] или же переживанию «пустоты» в деятельности [258]. В процессе жизнеосуществления эмоции и переживания «отражают смысл и ценность явлений и целостных ситуаций», «выполняют и основную функцию системобразования, удерживая систему от распада» [57, с. 51], участвуют в регуляции деятельности [148].

В исследованиях вовлеченности, описанных в первой главе данной работы, в качестве собственно психологической составляющей вовлеченности, а также в структуре ее ценностного компонента, упоминалось специфическое отношение работника к организации, обучающихся к различным аспектам учебного процесса. Мы же,

вслед за Д.А. Леонтьевым [188] в контексте изучения взаимоотношений человека и среды сосредотачиваем внимание на другой психологической категории – переживании в деятельности. Именно переживания, как полагает М. Чиксентмихайи, являются системообразующими элементами системы саморегуляции [258, с. 31]. Ф.Е. Василюк предлагает использовать понятие «переживание» «для обозначения особой внутренней деятельности, внутренней работы, с помощью которой человеку удастся перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с критической ситуацией» [46, с. 12]. Именно соотнесение достигнутого и желаемого, осмысление путей превращения возможного в действительное необходимо для формирования вовлеченности человека в деятельность, в пространство жизни.

Обобщая подходы к описанию «оптимального переживания» в деятельности и опираясь на представления М. Чиксентмихайи и Дж. Накамуры о переживании потока, Д.А. Леонтьев выделил три ключевых переживания в деятельности – удовольствия, смысла (соотнесенности деятельности с общим жизненным контекстом) и усилий как отражения результативности деятельности [258]. Деятельность воспринимается человеком как осмысленная и приносящая удовольствие в тех случаях, когда она позволяет ему реализовать текущие потребности. При этом «сочетание удовольствия со смыслом образует комплексное переживание радости, смысла с усилием – комплексное переживание ответственности и удовольствия с усилием – комплексное переживание потока (наслаждения)», «сочетание всех трёх компонентов ... образует подлинно оптимальное переживание – переживание увлеченности» [258, с. 32]. Отсутствие переживаний осмысленности деятельности, удовольствия, необходимости и смысла приложения усилий переживаются как отчуждение от нее, «пустота» [258], невовлеченность.

Распределение времени жизни в условиях нарастающей интенсивности и ускорения темпа жизни становится значимой задачей. О.В. Кузьмина выделяет два направления в изучении и диагностике причин неэффективного использования времени: выявление разнообразных «поглотителей», «ловушек» времени и определение степени эффективности распределения времени (что пересекается с исследованиями самоорганизации в узком смысле) [172; 173].

Также в научной литературе распространено разделение факторов, приводящих к неэффективному использованию времени, на внешние и внутренние [172]. Личностные дезорганизаторы времени представляют собой «характеристики личности, приводящие к неэффективному использованию времени и непродуктивной организации деятельности», а результатом их действия является «разбалансированное во времени поведение человека» [172, с. 128].

О.В. Кузьмина, опираясь на представления А.Н. Леонтьева о структурных элементах деятельности и концепцию смысловой регуляции психических состояний О.А. Прохорова, описывает пять групп личностных дезорганизаторов времени [173]. Ценностно-смысловые дезорганизаторы связаны с недостаточной ценностью деятельности для человека, а также расхождением ценностей, обусловленных деятельностью, и индивидуальной системой ценностей и личностных смыслов. Организационные и мотивационные – связаны с недостаточной способностью человека планировать время, ставить цели и определять критерии их достижения, а также с низкой активацией в деятельности. Эмоциональная апатия и эмоциональная напряженность отражают роль эмоций в дезорганизации времени.

Роль смысловых и ценностных регуляторов распределения времени с позиции баланса работы и жизни рассматривают В.А. Штроо и А.А. Козьяк [377]. Что касается эмоциональных состояний (эмоциональной апатии и эмоциональной напряженности), в области изучения персонала они исследуются преимущественно в контексте эмоционального выгорания [27; 477 и др.], неблагоприятных рабочих состояний [292]. Относительно недавно в контекстах академической мотивации, успеваемости и чувства отчуждения от учебного заведения начали проводиться исследования «юношеской апатии», включающей отсутствие целеполагания, энергии и интереса, безразличие к переменам и трудности в принятии решений [111; 406]. Апатия становится ведущим эмоциональным состоянием в учебной деятельности студентов «при низкой субъективной значимости решения задачи и слабых способностях разрешения проблемной ситуации» [50, с. 37].

Третья составляющая смыслового компонента ресурса вовлеченности представлена социально-психологическими установками

в мотивационно-потребностной сфере. Установки определяют готовность человека «действовать определенным образом по отношению к предметам, обретающим для человека актуальный смысл и ценность» [309, с. 15]. ««Эмоционально-установочные комплексы» осуществляют связь ситуативных факторов с поведенческими актами и сознанием человека» и выступают «в качестве механизма психологического обеспечения устойчивости деятельности и ее подвижности» [309, с. 15]. Социально-психологические установки описывают ценности, которые важны для человека, а также предпочитаемые им модели поведения [98]. О.Ф. Потемкина выделяет восемь дихотомически организованных ориентаций: процесс – результат, альтруизм – эгоизм, свобода – власть, труд – деньги [235; 385]. В исследованиях поведения человека в меняющейся среде особое внимание уделяется установкам на процесс и на результат («телической» и «парателической» направленности в терминологии М.Дж. Аптер) [306]. В условиях размывания границ мест и деятельностей, присущего смешанной реальности, деятельность приобретает некую потенциальную «незавершаемость», что делает более продуктивной ориентацию личности на процесс деятельности, однако обратной стороной этого может стать отсутствие стремления к получению каких бы то ни было результатов.

Таким образом, представленные в смысловом компоненте «ресурса вовлеченности» качества также выполняют регуляторные функции, но в более частных аспектах. Переживания в деятельности задают способ включенности личности в нее (формальная включенность, псевдововлеченность, вовлеченность, деструктивная вовлеченность). Личностные дезорганизаторы времени определяют степень усилий, которую человеку потребуется приложить для достижения результата, а социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере – способ присутствия в деятельности (ориентация на процесс-результат) и взаимодействия с реальностью и окружающими людьми (ориентации труд-свобода, власть-деньги, альтруизм-эгоизм). В то же время подлинная вовлеченность в деятельность невозможна без наличия у человека представлений о ней.

«Когнитивный компонент» в структуре вовлеченности выделяется как зарубежными, так и российскими авторами [130; 196; 197

и др.]. О значимости наличия у персонала развернутых представлений о специфике деятельности и ее организации, о цели и миссии компании и т.д. идет речь в большинстве теорий вовлеченности персонала. Анализ литературы позволяет предположить, что в когнитивном компоненте «ресурса вовлеченности» следует выделить две составляющие: особенности познавательной активности человека и представления (о деятельности, пространстве жизни и т.д.). Первый из них представлен идеями о необходимости развития у молодых людей мышления высшего порядка [381], о роли метакогнитивной регуляции [43; 44; 127] и др.

Идеи о необходимости развернутой «ориентировочной основы действия» для его успешного выполнения восходят к работам П.Я. Гальперина [60]. Позже вовлеченность в деятельность стали соотносить с когнитивными стилями (в первую очередь, с таким параметром, как полезависимость-полenezависимость) [198, с. 188] и когнитивными контролями (показателями когнитивных стилей «импульсивность-рефлексивность» и «полезависимость-полenezависимость»), ограничивающими «влияние аффективных и мотивационных состояний на процесс построения познавательного образа» [205, с. 57]. Продуктивность деятельности соотносится также с прогностической компетентностью личности, включающей «качества мышления», «профессиональные знания и знания о своих возможностях и предыдущем опыте профессиональной деятельности, осознание своего «Я» во времени, временная направленность личности, структурирование времени, его осознание и осмысление» и др. [108, с. 166]. Е.В. Бредун с соавторами к когнитивным характеристикам человека относят «темпоральные особенности, отражающие своеобразие временной структуры и хронотопической направленности жизни человека» [41, с. 61]. Ими выявлены «тенденции влияния таких темпоральных особенностей, как скорость и точность решения когнитивных задач, на академическую стабильность студентов» [41, с. 70], показано, что для достижения успеха студент должен иметь возможность затрачивать на решение задач столько времени, сколько ему требуется. На наш взгляд, это соотносится с тезисом о том, что вовлеченность предполагает наличие свободы, в данном случае – свободы распоряжаться временем.

В соответствии с логикой построения модели ресурсного обеспечения состояния вовлеченности, мыслительные процессы должны быть отнесены к «инструментальному» компоненту. Однако в его состав нами включены более обобщенные характеристики, определяющие, в том числе, способы, специфику решения познавательных задач и принятия решений: ригидность, саморегуляция, толерантность к неопределенности. В связи с этим к когнитивному компоненту мы относим имплицитные и эксплицитные представления человека о различных аспектах его жизнеосуществления.

Когнитивный аспект вовлеченности как система представлений человека о той среде, деятельности, процессе, в которые он вовлекается, наиболее отчетливо описан в работах Е.Ю. Литвиновой, Н.В. Киселевой [196] и С.А. Дружилова [90], которые в качестве неотъемлемой части личности профессионала рассматривают «представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу» [90, с. 33; 196, с. 6]. В то же время, формирование подобных представлений затрудняет тот факт, что для многих современных профессий и образов жизни в силу краткосрочности их существования с момента появления невозможна преемственность (о значимости которой писал Е.А. Климов [135]).

Близким по содержанию и функциям к социальным представлениям (трактуемым S. Moscovisi как ««теории», «когнитивные системы» с собственной логикой и языком, «способы мышления», которые люди вырабатывают посредством коммуникации для объяснения различных объектов или явлений» [268, с. 12]) является рассматриваемый М. Левбладом с соавторами в качестве предпосылки эмоциональной вовлеченности «психологический контракт» [180].

Таким образом, мы исходим из того, что когнитивный компонент «ресурса вовлеченности» включает в себя представления о

различных аспектах среды и выполняемой человеком деятельности, определяющие направление активности человека. В соответствии с концепцией социальных представлений S. Moscovisi, к данному компоненту могут быть отнесены как собственно информационная составляющая, так и элементы отношений различной степени осознанности [481]. Действенность представлений во многом определяется тем, насколько они усвоены личностью. В зависимости от интегрированности в жизненный мир человека, представления могут выступать как «внешние данные», то есть известная информация, не соотношенная с собственным «Я», либо как интериоризированные и субъективированные знания, являющиеся основанием жизнедеятельности человека.

Социальные представления человека формируются в процессе социализации и инкультурации, за счет усвоения норм, ценностей, моделей поведения и восприятия той среды, в которой происходит его взросление, в том числе, благодаря процессам сообучения [283; 315]. Нами ранее было показано, что представления человека об определенных аспектах реальности, в которой он живет и активно действует, могут рассматриваться как содержания индивидуального сознания, как элементы «образа мира» человека [268]. В контексте системной антропологической психологии процесс становления системы представлений человека представляется возможным рассматривать в контексте формирования «жизненного мира человека» [140]. Для выстраивания взаимодействия человека с тем или иным пространством, включения в деятельность они должны представляться ему как минимум «принципиально возможными». Формируя ориентировочную основу активности, когнитивный компонент выступает медиатором во взаимодействии «человек – среда».

Для диагностики составляющих «ресурса вовлеченности» в соответствии с вышеописанными представлениями о его структуре был сформирован пакет психодиагностических методов и методик. Для исследования инструментального компонента «ресурса вовле-

ченности» применялись методики: «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [242], «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский) [106] (сокращенная версия), «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т.В. Корнилова) [155], «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд) [23], «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева) [166], «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан) [47], позволяющие оценить соответствующие психологические характеристики человека безотносительно конкретного вида деятельности. Для диагностики смыслового компонента «ресурса вовлеченности», осуществляющего ценностно-смысловое регулирование деятельности человека, использовались: «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев) [258], «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени» (О.В. Кузьмина) [173], «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина) [235].

Для диагностики когнитивного компонента «ресурса вовлеченности» мы опирались на разработанную и апробированную нами ранее (в соавторстве с И.Ю. Маховой) модель исследования социальных представлений различной степени осознанности [268]. Модель предполагает использование методов незаконченных предложений с последующим контент-анализом (нами используется «Контент-анализ естественных категорий», предложенный Б.А. Еремеевым [97]) и шкалирования, включающего вербальный и невербальный семантические дифференциалы (методики: «Личностный дифференциал» (модификация методики «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда) [275], «Невербальный семантический дифференциал» (P.M. Bentler, A.L. La Voie) [275], авторский семантический дифференциал, предложенный И.А. Климовым [136]). Сочетание вербальных и невербальных методов позволяет оценить как эксплицитные, так и имплицитные составляющие представле-

ний человека. Выбор оцениваемых категорий определяется конкретными задачами исследования и той сферой, вовлеченность в которую рассматривается.

В результате изучения «ресурса вовлеченности» студентов, имеющих различный образовательный опыт (степень образования, тип вуза, наличие либо отсутствие опыта длительного дистанционного обучения), была определена степень вариативности его компонентов [266]. Посредством кластерного анализа данных, отражающих характеристики инструментального и смыслового компонентов «Ресурса вовлеченности» определены его типологические особенности (понимаемые как уникальное сочетание составляющих инструментального и смыслового компонентов «ресурса вовлеченности», определяющих, насколько молодые люди способны вовлекаться в пространство жизнеосуществления) [272], посредством факторного анализа – «психологические мерности» «ресурса вовлеченности», определяющих, какие именно его составляющие и в каких сочетаниях преимущественно задействуются человеком в процессе жизнеосуществления в данной среде [271].

Таким образом, когнитивный компонент «ресурса вовлеченности» составляет базу для начала контакта со средой, вхождения в деятельность. Инструментальные характеристики, в зависимости от сформированности, обеспечивают либо не обеспечивают сам процесс взаимодействия, а смысловая составляющая определяет, будет ли поддерживаться вовлеченность в эту деятельность, среду или же человек будет его избегать.

3.3. Пространственно-временные характеристики состояния вовлеченности

Выход за рамки изучения вовлеченности в контексте деятельности и расширение ее трактовки до вовлеченности в жизнь в целом предполагает четкую дифференциацию различных по глубине, длительности, устойчивости, масштабу ее вариантов. Описанные в научной литературе мерности вовлеченности (виды, уровни, компоненты и т.д.) могут быть систематизированы с позиции соответствия человека и среды (а именно, посредством анализа мерностей

соответствия и длительности взаимодействия человека и среды в каждом конкретном случае).

Понимание вовлеченности как состояния позволяет при дифференциации ее видов опираться на концепцию А.О. Прохорова, в соответствии с которой любое состояние (кратко-, средне- и долгосрочное (длительное)), являясь изменчивым и пластичным, может некоторое время сохранять качественную определенность [289; 292]. Краткосрочные состояния являются преимущественно моносостояниями [288, с. 120], в то время как «причинами долгосрочных состояний (в отличие от текущих) выступают не столько отдельные ситуации и события, сколько совокупность ситуаций, в которых проявляется «отношение субъекта деятельности к обстоятельствам жизни, в которых реализуются цели и задачи жизнедеятельности, связанные с образом жизни субъекта» [289, с. 177].

С учетом выше сказанного нами выделены три вида вовлеченности: кратко-, средне- и долгосрочная. Данные виды вовлеченности иерархически организованы и реализуются в различных по «масштабу» пространствах: пространстве конкретной деятельности; дисциплинарном пространстве, объединяющем несколько видов деятельности, активности в рамках социальной (в том числе, профессиональной) роли; пространстве жизнеосуществления (рисунки 3.2). Несмотря на множество описаний различных по длительности вариантов вовлеченности, их конкретные временные границы в публикациях практически не фигурируют. Наиболее отчетливо дифференцированы полярные варианты – сверхкраткосрочная вовлеченность (описываемая также в терминологии «потока» [366]) и долгосрочная, являющаяся основой жизнеосуществления человека на достаточно продолжительном временном промежутке [206]. В качестве временных границ состояний указываются: оперативные (секунда – минута), текущие (час – день), длительные (неделя – месяц) и сверхдлительные (год и более); доля двух последних составляет пятую часть от всех состояний, возникающих у человека [288, с. 119].

**Вовлеченность студенческой молодежи в пространство жизнеосуществления:
проблема концептуализации феномена в новых социокультурных условиях**

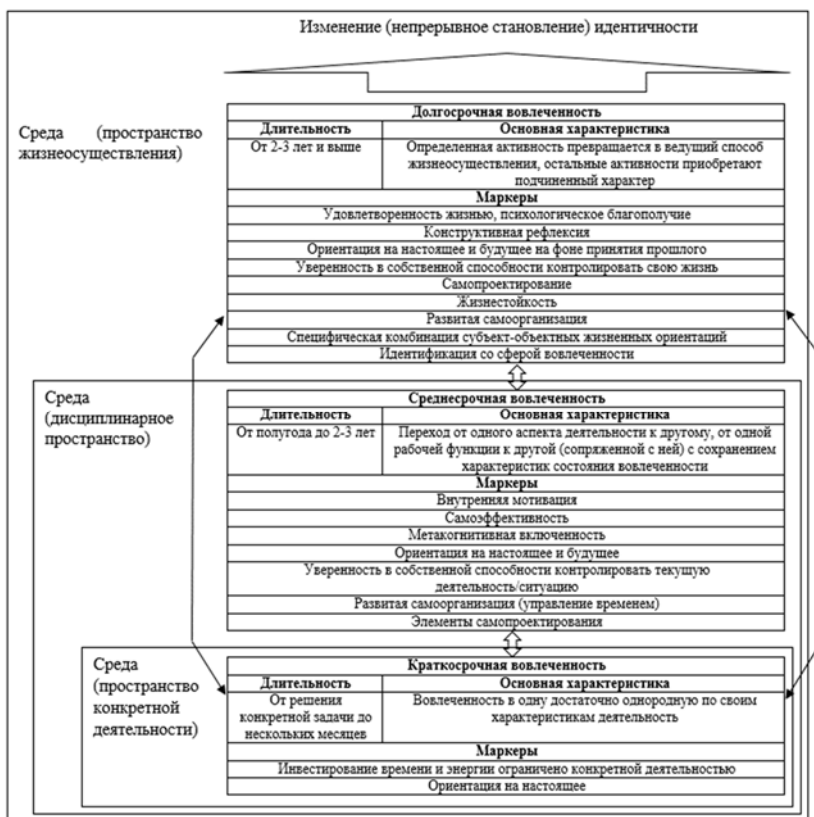


Рис. 3.2. Модель вовлеченности личности в пространство жизнеосуществления

Поскольку мы рассматриваем вовлеченность как состояние, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды, важно понимать, каков «масштаб», область этого взаимодействия в каждом конкретном случае. Для краткосрочной вовлеченности она достаточно мала и ограничивается аспектами среды, задействованными в конкретной деятельности (вовлеченность в решение задачи [179], в работу на лекции [191]). Среднесрочная вовлеченность реализуется в рамках дисциплинарного пространства, под которым мы понимаем пространство реализации деятельности

(группы деятельности), совокупности рабочих функций, социальной роли или совокупности ролей (вовлеченность в профессиональную среду [196], академическая вовлеченность [381] и т.д.). Долгосрочная вовлеченность соотносится с пространством жизни в целом, поскольку в данном случае формируется уже не совокупность отдельных малых и средних вовлеченностей, а целостное пространство вовлеченности, предполагающее их системную организацию.

Краткосрочная вовлеченность сопоставляется исследователями с состоянием увлеченности, эмоциональными аспектами отношения к работе, энтузиазмом [257], с состоянием готовности к деятельности (например, предстартовой готовности) [119], и представляет собой позитивное состояние, при котором человек «в самом процессе деятельности находит смысл, интерес и удовольствие» [192, с. 108]. Наиболее полно краткосрочная вовлеченность (увлеченность) описана в работах W. Schaufeli с соавторами [504–506 и др.] как эмоциональное состояние, включающее в себя в качестве относительно самостоятельных факторов энергичность, преданность и погруженность в деятельность. Предложенный в рамках теории диагностический инструментарий используется для изучения вовлеченности во временном диапазоне от одной недели [401] до одного года [505].

Краткосрочная вовлеченность (обозначаемая рядом российских авторов как «увлеченность») «рассматривается как устойчивое и глубокое, затрагивающее различные психические процессы, эмоционально-когнитивное и мотивационное состояние, которое не фокусируется на каком-то конкретном предмете, событии, человеке или форме поведения, а описывает отношение человека к работе в целом» [190, с. 108; 221, с. 3; 505]. В качестве признаков вовлеченности человека в интеракцию (которая в силу своей специфики является краткосрочной) указываются внимательность, восприимчивость и реагирование [411].

Описание вовлеченности как состояния потока приводится в работах Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева [258], Л.А. Регуш с соавторами [344]. «Опыт потока» рассматривается как: «особое душевное состояние интенсивного сосредоточения на актуальной деятельности с потерей рефлексивного самосознания, искажением времени,

но ощущением способности совладания с ситуацией и приоритетом процесса над целью» [344, с. 108], «феномен позитивной психологии, повышающий качество жизни, связанный с личностным развитием» [344, с. 108, 426]; фактор вовлеченности студентов в виртуальное образовательное пространство и «повышения опыта позитивного самоосуществления» [50, с. 35]. К условиям возникновения состояния «потока» в деятельности относят: структурирование деятельности с четким выделением целей; наличие оперативной обратной связи; баланс трудности проблемной ситуации и способностей личности; полное слияние действия и сознания; субъективное ускорение времени; процессуальные удовольствия; аутотеличность личности [50], а также общение и доверительные отношения с коллегами по работе, признание, осознание смысла своей работы, свободу и ощущение контроля над ситуацией или деятельностью [31; 376]. В качестве признаков вовлеченности в этом ключе рассматриваются высокая концентрация внимания, чувство удовольствия и интерес к деятельности [50].

На основании описанных представлений о краткосрочной вовлеченности нами были выделены два ее ключевых маркера: ориентация на настоящее и ограниченность рамками конкретного взаимодействия со средой (конкретной деятельностью). Данное состояние неререфлексивно (либо осуществляется минимальная рефлексия) и регулируется преимущественно на эмоциональном уровне. При этом, «чем более интенсивно протекает во времени психическое состояние, тем оно менее устойчиво» [288, с. 127].

Наибольшую трудность представляет определение временных границ среднесрочной вовлеченности (указание на среднесрочную перспективу анализа вовлеченности в 2–3 года присутствует только в работе Р.А. Долженко [86]), поэтому, на наш взгляд, здесь более важна качественная характеристика данного состояния. Под среднесрочной мы понимаем такую вовлеченность в деятельность (в реализацию социальной роли), при которой для человека значимы большинство профессиональных задач (большинство аспектов социальной роли), но этот интерес ограничивается временем пребывания на рабочем месте (содержанием роли), а представления о себе как о профессионале (о носителе роли) не становятся ядром Я-концепции. Анализ работ, посвященных вовлеченности сотрудников [312; 333; 511 и др.], позволяет сделать вывод о том,

что такая вовлеченность характерна в большей степени для специалистов и менеджмента среднего звена, которые в своей профессиональной деятельности решают разнообразные задачи, в том числе, выходящие за рамки должностных инструкций, однако имеют достаточно свободного времени для поддержания баланса работы и жизни. Аналогичным образом может быть рассмотрена и вовлеченность студенческой молодежи.

Поддержание вовлеченности на этом уровне основано уже не столько на эмоциональной привлекательности решаемых задач, сколько на ценностно-смысловом соответствии и наличии у человека определенных психологических характеристик: внутренней (интринсивной) мотивации [227; 424], самоофективности [99; 223; 291; 400], самодетерминации как врожденной склонности к вовлечению в виды активности, вызывающие интерес [424], способности планировать процесс собственной деятельности [44; 222] и выходить за рамки текущей ситуации. Важным условием и показателем вовлеченности выступает вера человека в обладание необходимыми ресурсами [312; 464] и свою способность контролировать текущую ситуацию [257]. В случае долгосрочной вовлеченности чувство подконтрольности ситуации распространяется с решения рабочих задач на восприятие жизни в целом.

Долгосрочная вовлеченность понимается нами как интегральная характеристика состояния человека, вовлеченность в жизнь в целом, восприятие среды жизни и деятельности как пространства жизнеосуществления. Так, при долгосрочной вовлеченности в деятельность человек воспринимает себя в первую очередь как представителя профессионального сообщества или организации. При условии, что сверхпоглощенность работой является не трудовоголизмом, а именно вовлеченностью, она сопровождается переживанием удовлетворенности и благополучия [221; 526 и др.], расширением временной перспективы личности, повышением показателей жизнестойкости [99; 221 и др.]. В структуре субъект-объектных жизненных ориентаций отчетливо проявляется направленность на расширение своего жизненного мира и вариантов жизнеосуществления [153].

Фактически, долгосрочная вовлеченность отражает жизненную позицию человека по отношению к миру в целом и своему месту в

этом мире, способу взаимодействия с ним. Как и устойчивость жизненного мира [201, с. 21; 203], она позволяет «удерживать целостность системы «человек – мир»», обеспечивая «сохранение человеком самоидентичности в условиях его жизнедеятельности», и, в то же время – процесс непрерывного становления, размывающего границы между прошлым, настоящим и будущим.

При переходе от средне- к долгосрочной вовлеченности особое значение приобретает самопроектирование – способность и готовность личности самостоятельно определять вектор своего жизнеосуществления, требующиеся ресурсы, оценивать имеющиеся ограничения и определять способы их преодоления. Необходимым условием формирования долгосрочной вовлеченности является рефлексия собственного опыта [197], переход от погруженности в деятельность к ее осмыслению, приводящий к порождению новых смыслов и «интеграции личности в новое, более целостное состояние» [298, с. 84]. Временные границы долгосрочной вовлеченности также достаточно условны. Опираясь на идеи Р.А. Долженко [86], в качестве нижней границы долгосрочной вовлеченности в деятельность мы указываем период в 2–3 года от включения в деятельность, принятия социальной роли. Однако при высокой сензитивности человека к ним превращение деятельности в дело всей жизни может произойти и раньше. Если же говорить о долгосрочной вовлеченности в пространство жизнеосуществления, ответ на вопрос о ее временных границах определяется сугубо индивидуальностью человека. Более того, при определенных вариантах жизнеосуществления подобное состояние может так никогда и не сформироваться. На фоне долгосрочной вовлеченности протекает непрерывное становление идентичности, обеспечивающее устойчивость человека как открытой самоорганизующейся системы [208].

Рассмотрим более подробно психологические маркеры среднесрочной и долгосрочной вовлеченности. Следует оговорить, что включенные в модель психологические индикаторы вовлеченности выступают одновременно и как условия ее поддержания. К признакам среднесрочной вовлеченности мы относим самоорганизацию (понимаемую в рамках данной модели в узком смысле как организацию деятельности), самоэффективность, метакогнитивную включенность, внутреннюю мотивацию, ориентацию на настоящее

и будущее и уверенность в собственной способности контролировать ситуацию, первичные навыки самопроектирования.

Самоорганизация (как «процесс упорядочения одноуровневых элементов системы за счет внутренних факторов, без внешнего воздействия» [326, с. 161]) на сегодняшний день изучается в двух основных контекстах. В первом она рассматривается как одна из важнейших характеристик сложноорганизованных живых систем [140; 253; 302], поднимаются вопросы методологии изучения самоорганизующихся систем, различия механизмов саморегуляции и самоорганизации; во втором – исследуется самоорганизация деятельности (что сужает исходное понятие).

В работах В.Е. Ключко самоорганизация определяется как «процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Самоорганизующейся называется такая система, которая без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру» [140, с. 12]. Процессы самоорганизации характерны для систем, связи между элементами которых носят вероятностный характер [140, с. 12] (в частности, для системы «человек-среда»).

В контекстуально-уровневой модели ценностно-смысловой регуляции жизнедеятельности субъекта, разработанной Н.Р. Салиховой, вопросы самоорганизации рассматриваются на нескольких уровнях (контурах) активности: со-бытийных общностей, жизни как целостности, сфер жизни, деятельности и общения, действия [302]. При этом человек как открытая система «открыт миру на каждом из уровней жизнедеятельности, причем открыт именно тому содержанию, которое соответствует данному уровню» [302, с. 202] (что фактически отражает специфику самоорганизации при различных «глубине» и «масштабе» вовлеченности человека). В рамках системного подхода понятие самоорганизации «раскрывает особый тип закономерностей функционирования и развития сложных систем, условием существования которых является их открытость, постоянный процесс трансформаций и переходов от одного типа саморегуляции к другому, более высокому» [302, с. 205].

Процесс саморегуляции предполагает наличие достаточно четких целей, которыми определяются все последующие действия человека; самоорганизация обеспечивает процесс жизнотворчества

человека в условиях отсутствия (либо изменчивости) целей и множественности критериев их достижения [302]. При этом самоорганизация включает процессы регуляции в качестве частного случая [302, с. 209]. С процессами самоорганизации в этом ключе соотносятся феномены «сверхнормативной» и «надситуативной» активности, которые рядом российских и зарубежных авторов рассматриваются как признаки вовлеченности человека в деятельность.

В рамках второй группы теорий самоорганизация трактуется как: «механизм обеспечения внутренней психической активности человека психическими средствами» [53, с. 11]; «осознанный выбор поведенческих моделей, видов осуществления деятельности» [337, с. 9]; условие эффективной учебно-профессиональной деятельности в вузе и фактор, обеспечивающий высокий уровень психологического благополучия вузовской молодежи [253, с. 108]; один из критериев личностного потенциала [37; 253] и др.; описаны психологические механизмы и детерминанты самоорганизации [162]. В качестве признаков развитой самоорганизации указываются, в том числе, познавательная активность, ответственность, рефлексивность, саморазвитие, творческое отношение к любому виду деятельности и т.п. [122, с. 76]. От «склонности к самоорганизации» деятельности зависит, в какой степени человек сам ««вкладывается» в организацию процесса этой деятельности и самостоятельно создает условия для её оптимизации» [37, с. 163].

Одной из важных составляющих самоорганизации личности является способность управлять временем собственной жизни, распределять собственные ресурсы и проявлять настойчивость при достижении поставленных целей [222; 326], применять «тактическое планирование и стратегическое целеполагание» [222, с. 61]; «целенаправленно действовать в решении поставленных задач», в том числе, в масштабах всей жизни [326, с. 161]. Самоорганизация также рассматривается в связи с темпоральными характеристиками личности, поскольку «зависит от сформированности у личности представлений о собственном прошлом и будущем в настоящий момент времени» [383, с. 100]. При этом «ощущение близости выполнения задуманных планов формирует интеллектуальную и эмоциональную вовлеченность субъекта в ожидаемое будущее», активную жизненную позицию в настоящем [383, с. 104], а ориентация на поиск новых

стимулов и ощущений в настоящем порождает у студентов «выраженные дефициты в выборе образовательных стратегий на основе более долгосрочных и четких целей на будущее» [41, с. 60]. Самоорганизация деятельности взаимосвязана с параметрами саморегуляции, локуса контроля и толерантности к неопределенности [222], отнесенных нами к «ресурсу вовлеченности».

Уверенность в собственных силах и готовность к расширению пространства жизнеосуществления определяется, среди прочего, самоэффективностью (self-efficacy) – убежденностью человека в том, что он способен выполнять стоящие перед ним задачи [375], верой в «успешность собственных действий и ожидание успеха от их реализации» [99, с. 66], когнитивными установками, при помощи которых люди «управляют своим поведением с целью осуществления контроля и влияния на обстоятельства» [99, с. 66]. В ряде публикаций говорится о взаимосвязи самоэффективности и вовлеченности человека в деятельность [375; 510], увлеченности (по отношению к которой самоэффективность может выступать и как предпосылка, и как следствие) [221], о роли самоэффективности в поддержании приверженности достигаемым целям [402; 537]. Зарубежными и российскими авторами отмечается тесная связь самоэффективности и регуляционных процессов личности [53; 377], ее рефлексивный характер [368].

Самоэффективность является значимым фактором, определяющим, будет ли человек при наличии соответствующих возможностей и внешних стимулов приступать к той или иной деятельности, какой уровень сложности деятельности он будет считать для себя приемлемым, какие усилия и как долго будет прилагать при возникновении препятствий на пути к цели [55; 303; 375; 402]. Самоэффективность выступает одним из ключевых факторов профессионального становления и карьерного роста [291], снижает вероятность развития негативных эмоциональных состояний при освоении новой деятельности [303], является важной «для общего психологического благополучия личности и влияет на биологические процессы» [355, с. 242], а ее слабая выраженность может «вызывать бездеятельность» [291, с. 23].

По мнению А. Бандуры, на самоэффективность влияют четыре фактора: собственный опыт, наблюдение за чужим опытом, кри-

тика / поддержка со стороны окружения, собственные эмоциональные реакции [303; 402] (наиболее действенным считается первый из них [291]). В качестве предиктора самоэффективности и жизнестойкости рассматриваются ценностные ориентации человека [355]. Самоэффективность может проявляться как генерализованное качество («общая самоэффективность») и как «частная самоэффективность» в отдельных сферах жизни [292]. Также принято разделять самоэффективность в сфере межличностных отношений (в общении) и в профессиональной сфере (в деятельности) [55; 355; 525], «деятельностный, коммуникативный и личностный виды самоэффективности» [55, с. 76]; выделяют академическую самоэффективность и коллективную самоэффективность [375; 402]. Таким образом, самоэффективность является фактором, способствующим расширению человеком пространства жизнеосуществления, и, одновременно, является его следствием.

На взаимосвязь вовлеченности и внутренней мотивации персонала указывается в работах как российских, так и зарубежных авторов [125; 312; 399]. Значимость внутренней мотивации, связанной непосредственно с предметом деятельности, интересом к нему, по сравнению с внешней (связанной с получением дополнительных выгод, чувством долга, избеганием наказания) подчеркивается в теории самодетерминации E.L. Deci, M.R. Ryan [73; 424]. При преобладании внутренней мотивации «выполнение деятельности сопровождается переживаниями потока, радостной увлеченности самим процессом деятельности, энтузиазма, удовольствия» [74], а внешняя мотивация на психологическое благополучие влияет скорее негативно [188].

В рамках среднесрочной вовлеченности значимой является мотивация именно той деятельности (совокупности деятельностей), в которую вовлечен человек. Применительно к студенческой молодежи, речь идет об академической мотивации. Одно из первых исследований учебной мотивации реализовано Л.И. Божович [39]. С выделенными ею двумя типами мотивов учебной деятельности – порождаемыми учебной деятельностью и широкими социальными – могут быть соотнесены два вида студенческой вовлеченности, описанных J. Roberts, M.N. McNeese [498], Н.Г. Малошенок [219] – академическая (в учебную деятельность) и социальная (во взаимодействие с преподавателями и другими студентами).

При этом основным отличием вовлеченного студента от мотивированного является проявление внешней активности, а не просто наличие желания ее проявлять [396].

Представления о внешней и внутренней мотивации учебной деятельности студентов углубили и расширили Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин [74]. Ими описаны три типа внутренней (познания, достижения и саморазвития) и три типа внешней мотивации (самоуважения, интроецированная – основанная на чувствах долга, стыда, принятых обязательствах, экстерналиная – обусловленная вынужденностью ситуации обучения, необходимостью следовать нормам, правилам и т.д.), а также состояние амотивации, которое по своим характеристикам близко к переживанию «пустоты», выделяемому в структуре переживаний человека в деятельности [258]. Т.О. Гордеевой с соавторами установлено, что показатели мотивации коррелируют с любознательностью и степенью удовлетворенности потребностей обучающихся в автономии, компетентности и связанности, которые, в свою очередь, выделяются учеными как признаки вовлеченности [74].

Таким образом, об академической мотивации как психологическом маркере вовлеченности можно говорить в тех случаях, когда у студентов выражены внутренние мотивы учебно-профессиональной деятельности. Доминирование внешней мотивации в сочетании с высокой продуктивностью деятельности свидетельствует о псевдововлеченности, в сочетании с низкой продуктивностью – о невовлеченности. Преобладание амотивации может рассматриваться как признак отчуждения от выполняемой деятельности (на ценностно-смысловом уровне, либо на уровне деятельности в целом).

С вовлеченностью в деятельность и ее эффективностью взаимосвязана и метакогнитивная включенность. Термин «метакогниция» обозначает «мыслительную деятельность, направленную на понимание процессов мышления» [195, с. 59]. Метакогнитивная включенность изучается в русле метапознания, понимаемого как «психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляется изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами» [43]. Метакогнитивные качества личности рассматриваются в связи с такими общими способностями как интеллект, креативность и обучаемость [124]. При этом описываемые

способы метакогнитивного регулирования (планирование, мониторинг, корректировка во времени и др.) [531] соотносятся с составляющими самоорганизации, выделяемыми Е.Ю. Мандриковой [222]. Метакогнитивная включенность «позволяет человеку планировать, отслеживать и контролировать процесс собственной деятельности» и «является одним из ключевых элементов, необходимых для развития автономии и самостоятельности» [43, с. 128]. Подкрепление таких метакогнитивных способностей, как рефлексивность и полнезависимость, «позволяет студенту реализовать свое право на профессиональную самоидентичность» [205, с. 62], то есть способствует расширению пространства жизнеосуществления. Таким образом, метакогнитивная включенность с одной стороны, является важной составляющей системы саморегуляции и самоорганизации личности, с другой – субъективно воспринимается как переживание и проживание процесса деятельности, то есть соотносима с состоянием вовлеченности.

Как было сказано ранее, о долгосрочной вовлеченности мы говорим в тех случаях, когда деятельность, социальная роль, сфера жизни становится для человека основным пространством жизнеосуществления, когда происходит интеграция различных сфер активности в едином ценностно-смысловом контексте, дела и жизненные ситуации подчиняются единому замыслу [2], а вовлеченность становится основой жизненной позиции человека. Долгосрочная вовлеченность возникает в тех случаях, когда будущее интегрировано в настоящее [255], прошлое воспринимается человеком как источник опыта и ресурсов, а психологическое настоящее достаточно объемно. В качестве ее психологических маркеров мы выделяем: удовлетворенность жизнью и психологическое благополучие, конструктивную рефлексивность, уверенность в собственной способности контролировать свою деятельность и жизнь в целом, жизнестойкость, развитые навыки самопроектирования, преобладание субъектной жизненной ориентации над объектной, идентификацию со сферой вовлеченности.

В значительном числе теорий вовлеченности в качестве ее существенного признака (безотносительно временных границ и масштаба вовлеченности) указываются удовлетворенность человека работой, жизнью в целом, а также психологическое благополучие. Так, эмпирически подтверждена взаимосвязь удовлетворенности и

вовлеченности [126, с. 80]; разработана модель связи увлеченности работой, личностных ресурсов, удовлетворенности трудом и общей удовлетворенности жизнью, показано, что «увлеченность работой может выступать медиатором между личностными ресурсами и удовлетворенностью трудом» [221, с. 17]. Удовлетворенность процессом обучения фигурирует в качестве фактора / условия студенческой вовлеченности [251].

Д.А. Леонтьев обращает внимание на необходимость дифференциации понятий «психологическое благополучие» (psychological well-being) и «субъективное благополучие» (subjective well-being) [188, с. 21]. Первое из них введено К. Рифф (C. Ruff) «для обозначения комплекса психологических характеристик, выступающих предпосылками здоровья и счастья» [188, с. 21, 481], второе – Э. Динером (E. Diener) для обозначения «обобщенной субъективной оценки меры счастья» [427]. Д.А. Леонтьев различие между указанными понятиями определяет следующим образом: «психологическое благополучие характеризует объективную меру того, насколько человек по своим психологическим характеристикам и способам функционирования близок к оптимальному уровню жизнеспособности, субъективное благополучие выражает восприятие и оценку самим человеком этой меры близости к желаемому» [188, с. 21], то есть во втором случае речь идет об удовлетворенности человека различными сторонами своей жизни. Также распространено понимание психологического благополучия как эмоциональной, а удовлетворенности жизнью – как когнитивной составляющей переживания счастья [12; 238].

Удовлетворенность рассматривается как «сложное, динамичное социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением (к себе, социальным отношениям, жизни, труду) и обладающее побудительной силой» [227; 371, с. 22]; «состояние сбалансированности требований (запросов), предъявляемых работником к содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценки возможностей реализации этих запросов» [223, с. 79], показатель эффективности реализуемой человеком жизненной стратегии [213]. Удовлетворенность людей отдельными сферами жизни и жизнью в целом рассматриваются в качестве субъективных индикаторов качества

жизни [276]. В качестве предиктора «субъективного качества жизни» выступает социальная идентичность личности [115].

Вовлеченные сотрудники удовлетворены содержанием и результатами своей работы, процессом своей жизни и жизненными достижениями [221, с. 14]; взаимосвязь увлеченности и удовлетворенности трудом наиболее выражена у руководителей высшего звена и у рабочих высших квалификационных групп. Удовлетворенные трудом сотрудники легче находят баланс работы и жизни, что сопровождается переживанием психологического благополучия [27; 221]. Нагрузки, превосходящие возможности человека, приводят к истощению и снижают его способность получать удовольствие от работы [471], а низкая удовлетворенность процессом и предполагаемыми результатами обучения может приводить к отчислению из вуза [403].

Удовлетворенность жизнью образует «механизм обратной связи между разными составляющими и этапами жизненной активности личности, влияя на ее последующий уровень и способы реализации» [82, с. 156; 238, с. 96]. Она неразрывно связана с доминирующими в деятельности переживаниями и аффективным балансом [258], а также с наличием свободы выбора действий [198], уверенностью [245], с соотношением роли различных сфер жизни [25]. Для оценки качества опыта пребывания студента в вузе (является одним из показателей студенческой вовлеченности) может быть использован и такой показатель, как «качество университетской жизни», на которое влияют образовательный процесс, внеучебная деятельность, удовлетворенность инфраструктурой и сервисами университета [251].

Понятие «субъективное благополучие» отражает «собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде» [358, с. 11]. Состояние психологического благополучия связано с особенностями внутреннего мира человека, осмысленностью жизни, «позитивным восприятием своего актуального состояния, отношениями с окружающими людьми, компетентностью, личностным ростом, ощущением счастья» [91, с. 167]; оно более устойчиво во времени, чем «настроение» или «эмоциональное со-

стояние», как и удовлетворенность жизнью [12]. В его основе лежит «субъективная эмоциональная оценка человеком себя и собственной жизни, процесс самоактуализации и личностного роста» [116, с. 129].

В контексте исследования вовлеченности мы опираемся на эвдемонистическую трактовку психологического благополучия (получившую развитие в русле гуманистической психологии), понимаемого как «полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности» [190, с. 25]; как феномен, взаимосвязанный с «экзистенциальной исполненностью» бытия человека [77]. В качестве частных психологических маркеров долгосрочной вовлеченности в этом ключе могут выступать составляющие психологического благополучия, описанные К. Рифф: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия [190, с. 25].

Осмысленность жизни обеспечивается, в числе прочего, механизмами рефлексии. Накопленные на сегодняшний день в рамках различных подходов данные о ее роли в организации деятельности и жизни достаточно разнообразны и противоречивы [128; 187; 287], в частности, присутствуют указания и на положительную [167], и на отрицательную [128; 156] роль рефлексивности. В рамках данной работы мы остановимся на тех характеристиках рефлексии, которые позволяют рассматривать ее в качестве маркера долгосрочной вовлеченности. Как отмечает А.В. Карпов, рефлексия – это «и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного состояния» [128, с. 47]. Личностная рефлексия представляет собой способность человека «объективировать в сознании свою жизнь, собственное существование в самим собой созданной среде, жизненных обстоятельствах» [57, с. 50] и является опорой для самоопределения. Рефлексия связана с осознанностью жизни и, по мнению М. Чиксентмихайи, представляет собой «буфер между детерминирующими силами и человеческим действием» [187, с. 112]. Именно рефлексивное сознание позволяет человеку расширять репертуар собственной активности, а нерелек-

сивное бытие «практически снимает вопрос о возможностях самоорганизации и самоуправления человека» [289, с. 177]. Кроме того, поскольку созерцание является одним из способов взаимодействия человека с миром [238], рефлексия может рассматриваться как проявление активности человека.

Взаимосвязи вовлеченности и рефлексии также неоднозначны. С одной стороны, люди, ориентированные на рефлексивность, менее вовлечены в деятельность [187], а переживание вовлеченности как состояния «потока» нерелексивно по своей природе. С другой стороны, поддержание длительной вовлеченности невозможно без осмысления своих способов деятельности и взаимодействия с миром, имеющихся ресурсов. Значимо и то, какой является рефлексия: конструктивной (системной), связанной с процессами саморегуляции и самоорганизации деятельности, или неконструктивной (квазирефлексия и интроспекция) [187]. Системная рефлексия основана на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны, позволяет «видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта» и способствует формированию долгосрочной вовлеченности. Квазирефлексия выступает как форма психологической защиты через «уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой не просматривается» [187, с. 115]. Интроспекция предполагает фокусировку на собственных переживаниях и состояниях. Противостоящим всем видам рефлексии является состояние арефлексии [187].

В контексте учебной деятельности рефлексия рассматривается как «метакогнитивный механизм, выполняющий функцию регуляции учебно-познавательной деятельности», «самодетерминирующее и саморегулирующее начало регуляторных действий субъекта» [287, с. 111]; рефлексивность и полнезависимость трактуются как маркеры успешного обучения, позволяющие судить о включенности студента в обучение [205, с. 59]. Подчеркивается необходимость дифференцировать рефлексивность деятельности и рефлексивность собственных переживаний обучающихся [287]. В более широком контексте рефлексия рассматривается как «механизм оценки человеком своего жизненного мира, его ценностно-смыслового состава и изменений, происходящих в нем» [167, с. 46], ««вписывания» новых смыслов и ценностей в образ мира», обеспечения «открытости человека самому себе, новому опыту, другому чело-

веку» [167, с. 57]. Высокий уровень рефлексии «проявляется в перестройке поведения и деятельности, смыслообразовании и перестройке смыслов» [167, с. 45]. Высокие показатели тревожности приводят к «снижению рефлексии в отношении своих потребностей и чувств» [116, с. 133].

Рефлексия связана и с таким маркером долгосрочной вовлеченности, как уверенность человека в способности контролировать свою жизнь. Указанный индикатор на уровне «ресурса вовлеченности» взаимосвязан с показателями уровня субъективного контроля и переживаниями осмысленности деятельности, а на уровне состояния вовлеченности – с чувством ответственности, самоэффективностью и жизнестойкостью личности. По мнению В.Г. Ромека, уверенность в себе отражает «позитивную субъективную оценку индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей», которая в отличие от самоэффективности (являющейся когнитивным конструктом), включает и эмоциональный аспект [291, с. 21].

Феномен ответственности также рассматривается в русле различных психологических школ и подходов. В рамках данной работы мы опираемся на его понимание, сформировавшееся в экзистенциальной философии и психологии, в соответствии с которым «ответственность предполагает выбор способов поведения, а не социально приписываемых мотивов поступков, которые определяют функционирование субъекта на уровне духовного, социального и физического Я», а также «осознание способности выступать причиной изменений в себе и в мире и осознанное управление этой способностью» [198, с. 188]. Выбирая себя как своеобразную «точку отсчета», человек формирует уникальное пространство вовлеченности, пространство жизнеосуществления. Ответственность является одной из важнейших характеристик социальной активности, наряду с инициативой, общей самостоятельностью, социальным мышлением, интеллектом и доверием [370, с. 175], входит в структуру инновационного потенциала личности [35]. Степень выраженности ответственности определяют степень самостоятельности или вынужденности совершаемых человеком действий. Второй вариант может приводить к переживанию «пустоты» деятельности и отчуждению.

Следующим значимым маркером долгосрочной вовлеченности выступает жизнестойкость (*hardiness*) – «система представлений о себе, мире и отношениях с ним, которая препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, а также способствует совладанию со стрессом» [259, с. 148]. В широком смысле жизнестойкость «отражает жизненную силу, которая позволяет человеку взаимодействовать со средой и способствует возникновению у него «субъективного чувства живости и энергии»» [35, с. 24]. Феномен жизнестойкости традиционно рассматривается в контекстах совладания со стрессом и психологического здоровья. Однако в работе Е.И. Рассказовой, Е.Н. Осина [259] обосновывается применимость данного конструкта для описания и прогноза организационного поведения и продуктивности деятельности, в том числе, в условиях стресса и монотонии. В трудах В.Е. Клочко, Э.В. Галажинского [139], О.М. Красноярцевой [168], С.А. Богомаза, Д.Ю. Баланева [35] показано, что жизнестойкость занимает значимое место в структуре инновационного потенциала человека; Д.А. Леонтьев вводит жизнестойкость в структуру личностного потенциала [294].

Согласно концепции С. Мадди (*S. Maddi*) и С. Кобейса (*S. Kobasa*), жизнестойкость включает три составляющие: вовлеченность (в события собственной жизни), которой противопоставляется чувство «исключенности из жизни», отчуждения; контроль – «уверенность в том, что борьба и преодоление позволяют повлиять на происходящее» [259, с. 148]; принятие риска – «уверенность в том, что важно действовать даже тогда, когда нет никаких гарантий успеха» [259, с. 149]. Жизнестойкость является ресурсом «выбора будущего» (нового, неопределенного и непредсказуемого) в противовес «выбору прошлого» (привычного и знакомого) [35, с. 24]. Она сопряжена с «обращением трудностей в преимущества» через более инициативное и активное вмешательство в события, то есть соответствует надситуативной активности человека [35; 245]. Жизнестойкость, как и вовлеченность персонала, коррелирует с количеством пропусков рабочих дней, удовлетворенностью работой [259] и позволяет предсказывать эффективность деятельности на длительных временных промежутках (до года) [524].

На русскоязычной выборке данный феномен изучается в контексте вовлеченности (увлеченности) персонала [221; 223] и студентов [98]. Показана превалирующая роль жизнестойкости в формировании увлеченности и удовлетворенности работой (по сравнению с другими личностными ресурсами) [221], взаимосвязь жизнестойкости и самоэффективности, локуса контроля сотрудников [221], отсутствие взаимосвязи жизнестойкости с содержанием работы и способность жизнестойкости выступать в качестве предиктора по отношению к другим личностным ресурсам [223], национальные особенности жизнестойкости [256]. В большинстве работ указывается, что у студентов показатели жизнестойкости являются умеренными или низкими.

Значимым аспектом, определяющим поведение человека и коррелирующим с состоянием длительной вовлеченности, являются ориентации человека. На сегодняшний день в научной литературе фигурируют «ценностные ориентации» [386], «карьерные ориентации» [276], «ориентации на профессиональную деятельность» [36], «временные ориентации» [41], «жизненные ориентации» [153; 424], «смысложизненные ориентации» [189] и др. В качестве маркеров долгосрочной вовлеченности мы рассматриваем «смысложизненные ориентации» и «субъект-объектные ориентации» личности, поскольку долгосрочные состояния (каковым является, согласно нашей концепции, и вовлеченность) обуславливаются преимущественно системой отношений личности и ее направленностью [288, с. 120].

Исследования смысловых ориентаций ведутся Д.А. Леонтьевым и его коллегами [186; 189]. Представляя собой сложный социально-психологический феномен, смысловые ориентации «динамичны и релевантны целостному жизненному пути личности (прошлому, настоящему и будущему), порождаются реальными жизненными отношениями между субъектом и миром, задают общую направленность жизни субъекта как целого» [146, с. 60]. Д.А. Леонтьевым описаны три ориентации: цели в жизни (ориентация на будущее), насыщенность жизни (ориентация на настоящее) и удовлетворенность самореализацией (ориентация на прошлое), с которыми связана общая осмысленность жизни, и два аспекта локуса контроля, также определяющие общую осознанность жизни: представления человека о принципиальной контролируемости жизненных событий и о собственной способности осуществлять подобный контроль [189].

Несмотря на принятие концепта «смысложизненные ориентации», исследователи оговаривают ограничения предложенного Д.А. Леонтьевым инструмента для их диагностики – «Теста смысловых ориентаций». Так, М.С. Яницкий, А.В. Серый [385, с. 94] считают достаточно спорным тезис о том, что «низкая осмысленность какого-либо из временных локусов может в определенной степени компенсироваться высокой осмысленностью других». Е.Н. Осин, Н.В. Кошелева [260, с. 158] предлагают вариант пересмотра факторной структуры опросника и подчеркивают высокую зависимость результатов от профессиональной принадлежности опрашиваемых. Они также высказывают мнение, что в контексте осмысленности жизни можно рассматривать такой феномен как «эвдемония» – «способ жизни, при котором человек реализует себя путем поиска и осуществления личного смысла в деятельности» [260, с. 152], что также соотносится с нашими представлениями о долгосрочной вовлеченности.

В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана жизненные ориентации рассматриваются с позиции автономности либо подконтрольности активности человека [29; 386]. Е.Ю. Коржовой [152] выбор жизненных ориентаций понимается как исходный момент жизненного пути, жизненное самоопределение. Они «проявляются во всех поступках человека в мире и отношениях к нему, в различных способах решения вопроса о человеческом предназначении, и реализуются в гармоничных или дисгармоничных вариантах развития личности» [152, с. 252]. Е.Ю. Коржовой были эмпирически выделены базовые компоненты жизненных ориентаций, а на основе их сочетания определены две жизненные позиции человека: активная (субъектная ориентация) – объединяет жизненную изменчивость, внутренний локус контроля, направленность на освоение внутреннего мира (стремление к самосовершенствованию), подвижность (стремление к новизне); пассивная (объектная ориентация) – включает ориентации на жизненную стабильность, внешний локус контроля, направленность на освоение внешнего мира (стремление к практической деятельности) и инертность. Конкретными проявлениями субъект-объектных ориентаций являются ориентации личности на трансситуационную изменчивость (или отказ от нее), трансситуационный локус контроля, в той или иной степени выраженные трансситуационная направленность

освоения мира, транситуационная подвижность и транситуационное творчество [153]. Маркером долгосрочной вовлеченности выступает активная жизненная позиция личности (субъектная ориентация). Близким к понятию «жизненные ориентации» выступает рассматриваемое К.А. Абульхановой-Славской понятие «жизненная стратегия» – «способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни» [2; 178].

Значимость самопроектирования на ранних этапах профессионализации обусловлена тем фактом, что значительная часть современной вузовской молодежи вовлечены не в вуз как таковой, а в деятельность. Для представителей «цифрового поколения» предпочтительным является вариант профессионального развития, ориентированный на жизнеосуществление и выход за рамки традиционных видов и форм занятости [236]. В то же время, системные изменения в обществе приводят к искажению «нормативного» пути профессионального развития. «Основной функцией проектирования будущего является его опережающее отражение, а результатом – максимально достоверный прогноз», который регулярно корректируется в части цели и сроков реализации [334, с. 153]. В условиях смешанной среды, размывания границ рабочего и нерабочего пространств и времени проектирование профессионального будущего все в большей степени превращается в самопроектирование как конструирование себя и своего жизненного мира, реализующееся благодаря «психологическому потенциалу достижений» (В.И. Кабрин, цит. по [265]) и выбору соответствующих жизненных стратегий [117].

Для диагностики пространственно-временных характеристик вовлеченности (оценки состояния краткосрочной, а также маркеров средне- и долгосрочной вовлеченности) в соответствии с описанной выше моделью вовлеченности личности в пространство жизнеосуществления сформирован пакет психодиагностических методов и методик.

Для изучения краткосрочной вовлеченности использовалась «Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES-17)», разработанная W.B. Schaufeli, A.B. Bakker; вариант методики, содержащий русскоязычный текст опросника, опубликован в 2004 г. [505]. При проведении диагностики студентов авторы методики рекомендуют

заменять выражения «я на работе / во время работы» высказываниями «когда я делаю мою работу как студент» [505, р. 21]. Данная методика применяется для диагностики состояния вовлеченности во временном диапазоне от одной недели до одного года [401; 505] и позволяет оценить три фактора в структуре вовлеченности: энергичность, преданность, поглощенность деятельностью, а также ее общий показатель.

Для оценки маркеров среднесрочной вовлеченности применялись: «Опросник самоорганизации деятельности» (Е.Ю. Мандрикова) [222], «Шкала общей самоэффективности» (R. Schwarzer, M. Jerusalem (Р. Шварцер, М. Ерусалем), адаптация В.Г. Ромека) [373], «Метакогнитивная включенность в деятельность» (G. Schraw, R. Dennison (Г. Шроу, Р. Деннисон), адаптация А.В. Карпова) [127], «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин) [74], «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д.А. Леонтьев) [189].

Для диагностики маркеров долгосрочной вовлеченности использовались следующие методики: «Индекс жизненной удовлетворенности» (А.О. Neugarten (А.О. Ньюгартен) и др., адаптация Н.В. Паниной) [273], «Качество университетской жизни» (J. Sirgy, S. Grzeskowiak, D. Rahtz (Дж. Сирджи, С. Гжесковьяк, Д. Ратц), адаптация А.В. Нефедовой) [251], «Шкала психологического благополучия» (С. Ryff (К. Рифф), адаптация Н.Н. Лепешинского) [190], «Тест жизнестойкости» (S. Maddi (С. Мадди), модификация Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой) [259], «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) [187], «Опросник жизненных ориентаций» (Е.Ю. Коржова) [153].

Для оценки фактической и желаемой вовлеченности студентов в различные виды внутривузовской активности (а также выявления «мотивирующих» и «демотивирующих» факторов) нами была разработана анкета «Ниши вовлеченности» [270].

В результате диагностики определены показатели средне- и долгосрочной вовлеченности студентов с различным уровнем актуальной (краткосрочной) вовлеченности, описаны стили вовлеченности студентов (в зависимости от ориентации на кратко-, средне- или долгосрочную перспективу), предикторы актуального состояния вовлеченности (из числа составляющих «ресурса вовлеченности», маркеров средне- и долгосрочной вовлеченности, поведенческих характеристик) [269; 265].

В результате анкетирования выявлено несоответствие части образовательных потребностей студентов и возможностей в вопросах организации занятий (ответы у доски, групповые дискуссии), отдельных видов внеучебной активности (научно-исследовательская, волонтерская) и мест прохождения практик. В представлениях обучающихся сформирован обобщенный образ «хорошего студента», который вовлечен во все виды активности и использует все предоставляемые ему возможности, однако частота совершения студентами входящих в данную поведенческую модель действий достаточно мала. Отдельную «нишу» образует поведение, которое может быть охарактеризовано как компенсаторное (при низкой академической вовлеченности) [270].

Таким образом, состояния кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности отражают различную глубину и масштаб взаимодействия человека и среды; вовлеченность в пространство жизнеосуществления реализуется в долгосрочной перспективе. Достижение долгосрочной вовлеченности в деятельность требует определенных усилий со стороны личности. Также при переходе от средне- к долгосрочной вовлеченности может наблюдаться трансформация отношений человека с миром, при которой пространство деятельности расширяется до пространства жизни, в следствии чего можно говорить о вовлеченности человека в пространство собственного жизнеосуществления. При этом вовлеченность как активное присутствие в собственной жизни становится основой жизненной позиции личности, способом жизнеосуществления.

Глава 4. УПРАВЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

4.1. Педагогические пути вовлечения обучающихся в инженерную профессию в контексте непрерывного образования

А.Д. Плутенко¹, д-р техн. наук, профессор
А.В. Лейфа¹, д-р пед. наук, профессор
В.В. Еремина¹, канд. физ.-мат. наук, доцент
Н.С. Бодруг¹, канд. пед. наук

1 – Амурский государственный университет

Реализация инновационной социально ориентированной модели развития России невозможна без построения системы непрерывного образования инженерных кадров. Система непрерывного образования должна быть направлена на создание необходимых условий для всестороннего гармоничного развития личности, независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства, но с обязательным учетом его способностей, мотивов, интересов, ценностных установок [64]. Она должна строиться на основе федеральных государственных образовательных стандартов и требований работодателей, представленных в профессиональном стандарте, причем профессиональный стандарт задает требования работодателя к будущему специалисту, должный уровень готовности инженерных кадров к профессиональной деятельности через специальные знания, специальные умения и трудовые действия [182].

В последние годы Минобрнауки России увеличивает прием в вузы за счет бюджетных средств на технические специальности. Однако несмотря на принимаемые меры, потребность в инженерных кадрах в полной мере не удовлетворяется, ни количественно, ни качественно. Между тем, развитие современных сфер промышленности и коммуникаций предъявляет все новые требования к уровню профессионального образования инженеров. Сегодня для экономики инновационной России необходимы высокопрофессиональные специалисты, обладающие рационализаторским, творческим и новаторским потенциалом [103; 104; 280; 361; 378].

На наш взгляд, данную задачу должна решить система непрерывного образования в университете, направленная на опережение и оптимальную адаптацию будущих инженеров, работающих на высокотехнологических предприятиях.

Анализ научной литературы показал, что проблеме подготовки инженера в вузе посвящен целый ряд исследований: становлению и развитию профессиональной деятельности инженера – публикации А.А. Александрова, И.Б. Федорова, В.Е. Медведева [8] и др.; теории и методике профессиональной подготовки инженерных кадров – Е.В. Ткаченко, Н.К. Чапаева, Э.Ф. Зеера, Е.С. Шумик и др. [107; 332; 360; 378].

Одним из важных, но пока неизученных аспектов построения системы непрерывного инженерного образования является вовлеченность в данный процесс самих учащихся. Вовлеченность обучающихся в процесс своего развития через систему непрерывного инженерного образования, в образовательное пространство вуза – в числе актуальных направлений современных педагогических, психологических, социологических исследований.

Современные исследования показывают положительный эффект вовлеченности: улучшение психологического состояния студентов, повышение их удовлетворенности обучением, формирование связей с преподавателями и сотрудниками университета, снижение уровня отчислений [218] и др. А это фактор вовлечения обучающихся в непрерывное образование, показатель эффективности образовательной деятельности и политики вузов [130; 197; 271; 312; 396].

При определении понятия **«вовлеченность учащихся в процесс непрерывного инженерного образования»** мы придерживаемся точки зрения, что это совокупность физической, умственной и эмоциональной активности, направленной на приобретение профессиональных компетенций на разных уровнях системы непрерывного образования.

Рассматривая систему непрерывного образования инженерных кадров с позиции вовлеченности учащихся, необходимо отметить основные ее проявления на личностном уровне – положительные изменения в эмоциональном состоянии обучающихся, позитивный когнитивный настрой, активное поведение, психологическое и физиологическое благополучие в сочетании с удовлетворенностью работой; самореализация; индивидуальная результативность. При

этом важна организация самого учебного процесса, который должен строиться в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессионального стандарта, с целью формирования профессиональных компетенций, необходимых в будущей инженерной деятельности учащихся.

В контексте подготовки инженерных кадров для высокотехнологических предприятий Дальневосточного региона заслуживает внимания опыт создания на базе Амурского государственного университета системы непрерывного инженерного образования, включающей три этапа: доуниверситетский, университетский, послеуниверситетский. При рассмотрении вовлеченности учащихся в систему непрерывного инженерного образования следует учитывать развитие самого субъекта данного процесса, обеспечение условий для непрерывного повышения его квалификации, внедрение системы параллельного образования и др.

Исходя из этого, задачами системы непрерывной подготовки инженерных кадров в контексте вовлеченности учащихся через личностно-профессиональное развитие являются:

- самоактуализация обучающихся в учебной деятельности;
- этическое, эстетическое и духовное их развитие;
- развитие профессиональной направленности и необходимых способностей;
- конкретизация жизненных планов и выработка жизненной позиции;
- повышение уровня ответственности и самостоятельности;
- рост уровня притязаний в области будущей инженерной профессии;
- формирование качеств, необходимых в предстоящей деятельности;
- развитие инициативы и креативности;
- формирование психологической готовности к профессиональной деятельности [107; 130; 332].

Задачами в рамках подсистемы «Доуниверситетский этап» в контексте вовлеченности учащихся являются:

- вовлечение учащихся на ранних этапах в процесс активного познания в среде профессионального сообщества;
- формирование социально активной личности;

- выявление талантливых школьников и целенаправленная работа по их профессиональному развитию, с применением современных методов и технологий;
- привлечение их к профильно-ориентированным занятиям;
- формирование исследовательской культуры школьников в процессе вовлечения их в научную деятельность;
- разработка индивидуальной траектории и анализ долгосрочной перспективы развития образовательного процесса ученика.

Задачи, решаемые в рамках рассматриваемой подсистемы, являются наиболее важными для вовлеченности учащихся, поскольку на данном этапе у обучаемых закладываются особенности личности, определяющие их успешность в будущей инженерной деятельности. К личностным качествам, необходимым для вовлечения в профессиональную деятельность будущего инженера, можно отнести способность к личностному и профессиональному самоопределению в меняющихся условиях, к самостоятельному, инициативному и осознанному личностному и профессиональному росту в условиях выбора, личной ответственности и настойчивость в достижении целей, гибкость ума и др.

С целью решения перечисленных задач в учебный план была включена дисциплина «Проектная деятельность». На данную дисциплину отводится два часа в неделю. Занятия проводятся с восьмого класса. В качестве руководителей проекта выступают преподаватели Амурского государственного университета. Все проекты носят исследовательский характер. Около 80% проектов, которые выполняют ученики, имеют прикладное инженерное решение. Увеличено количество часов, отводимых на математику, физику, химию. Эти дисциплины изучаются углубленно. С целью пропедевтики проектной деятельности в 5-м и 6-м классах преподается курс «Естествознание». Предмет образовательной программы – «Школьная лига РОСНАНО», цель которой – продвижение в школах Российской Федерации идей, направленных на развитие современного образования, в первую очередь – естественно-научного.

В связи с необходимостью овладения школьниками ИТ-культурой – одним из слагаемых современной общей культуры – серьезное внимание уделяется предмету «Информатика». Развитие информационных технологий позволит людям работать над одним проектом, вести совместные исследования и быстро обмениваться

результатами. Но обучающиеся должны владеть иностранными языками. В Общеобразовательном лицее АмГУ преподаются два языка (английский, китайский), особое внимание уделяется английскому.

Общеобразовательный лицей АмГУ участвует во многих образовательных проектах. Одним из них является инженерная школа CanSat. Выполнение заданий инженерной школы подразумевает овладение навыками в области программирования, прототипирования, авиа- и 3D-моделирования.

Программа профессиональной подготовки и профориентации школьников JuniorSkills в Амурской области реализована на базе Общеобразовательного лицея АмГУ. Лицеисты стали участниками и победителями программы в компетенциях робототехника, электромонтажные работы и аэрокосмическая инженерия. Выполнение кейсов в этих трех компетенциях позволяет учащимся овладеть многими профессиональными и инженерными навыками.

С 2015 г. Общеобразовательный лицей является площадкой для проведения многопрофильной инженерной олимпиады «Звезда». Задания в естественно-научном и техническом направлениях позволяют развивать творческий потенциал в рамках решения инженерных задач нефтегазовой, машиностроительной и авиационной отраслей. Участники этой олимпиады получили возможность принять участие во Всероссийском форуме «Будущие интеллектуальные лидеры России» в 2016–2017 гг. Ребята привлекались к решению проектных задач, предлагаемых ведущими государственными корпорациями России.

Большое внимание уделяется в лицее дополнительным образовательным программам. Ребята занимаются в таких кружках, как программирование, 3D-моделирование, прототипирование, программирование игр, в физико-математической школе, медиа-журналистике, авиа-моделировании. Дополнительные программы направлены на актуализацию знаний, развитие интереса к инженерной деятельности, они ориентируют учащихся в выборе будущей профессии.

С целью вовлечения школьников в процесс освоения будущей профессии профильные дидактические единицы были адаптированы к уровню их восприятия с использованием мультимедийных и интерактивных технологий. Профильные учебные дисциплины

ведут не только преподаватели университета, но и специалисты высокотехнологических предприятий региона (ЦЭНКИ, СИБУР и др.). Важно то, что профильные дисциплины проходят в учебных лабораториях университета и на самих предприятиях. В рамках профессиональной ориентации школьников на профильных дисциплинах приводятся положительные примеры успешности выпускников лицея и университета в профессиональном развитии.

С помощью постоянной системы онлайн-контроля достижений лицеистов были созданы портфолио, обеспечивающие учет не только статистических показателей развития, но и их динамику. Это позволило осуществлять дифференцированное сопровождение траектории профессионального развития не только в лицее университета, но и в самом университете.

С целью вовлечения школьников в инженерную и проектную деятельность в 2019 г. в структуре университета был создан центр развития современных компетенций детей «АмурТехноЦентр» («Дом научной коллаборации им. академика РАН М.Т. ЛУЦЕНКО»).

В рассматриваемом аспекте ДНК решает следующие задачи:

– развитие современных компетенций у обучающихся и преподавателей образовательных организаций общего, профессионального и дополнительного образования, с использованием современных педагогических технологий;

– разработка и сопровождение перспективных методов, технологий и образовательных программ развития компетенций, в том числе при участии (в сотрудничестве) международных и российских компаний, обеспечивающих деятельность центров компетенций национальной технологической инициативы.

В рамках образовательной деятельности в ДНК реализуются следующие образовательные проекты: «Детский университет» (дополнительное образование в 5–9-х классах); «Малая академия» (дополнительное образование учащихся 10–11-х классах и студентов СПО); «Урок технологии» (предметная область «Технология» в сетевой форме); «Педагог К-21» (повышение квалификации педагогических кадров). Программы дополнительного образования ориентированы на геномную инженерию, биотехнологии, искусственный интеллект и др.

Еще одним важным направлением вовлечения школьников в инженерную деятельность является проведение научных смен во Всероссийском детском центре «Океан». В 2023 г. совместно с ВДЦ «Океан» университет провел научную смену «Малая академия ХИ». Смена составляла 21 день и включала лекции, мастер-классы, интерактивные занятия по направлениям: экология моря, робототехника, химия, экономика, 3D-моделирование, электроника, морское дело. В этой смене приняло участие более 170 школьников из 26 регионов страны, увлекающихся химией и инженерией.

Таким образом, процесс вовлечения учащихся строится на основе развития самого субъекта данного процесса, с учетом развития у него профессиональной инженерной направленности и необходимых способностей к этой деятельности.

Задачами подсистемы «Университетский этап» системы непрерывной подготовки инженерных кадров в контексте вовлеченности учащихся являются:

- организация целевой подготовки инженерных кадров совместно с высокотехнологическими предприятиями региона;
- создание на базе университета новых организационных структур, цель которых – вовлечение в практическую деятельность инженерных кадров;
- организация практической подготовки на базе высокотехнологических предприятий региона;
- включение обучающихся в проектную деятельность;
- проектирование и прогнозирование собственной профессиональной траектории и карьеры с учетом индивидуальной образовательной траектории.

Анализ требований работодателей к системе профессиональной подготовки инженерных кадров показал следующее: во-первых, эти требования имеют четкий характер и обусловлены изменениями, происходящими в экономике страны; во-вторых, другим стал подход к формированию заказа на подготовку кадров: заказ стал все больше строиться на основе прямых требований работодателя (профессиональный стандарт) к качеству подготовки специалистов; в-третьих, в течение последних 4–5 лет проблема соответствия профессиональной подготовки специалистов требованиям

производства стала одной из самых актуальных как для предприятий, так и для учебных заведений.

Безусловно, вовлеченность в будущую инженерную деятельность на этапе обучения в университете не может проходить без тесного взаимодействия с ключевыми работодателями. Процесс подготовки будущих специалистов – в рамках сетевого партнерства с высокотехнологическими предприятиями. Сущность профессиональной подготовки инженерных кадров на основе сетевого партнерства заключается в организации практического обучения и самостоятельной работы студентов университета на базе высокотехнологических предприятий региона. Это позволяет рассматривать практическую подготовку и теоретическое обучение, во-первых, как взаимодополняющие друг друга, во-вторых, как обеспечивающие преемственность образования и производства.

Подготовка инженерных кадров на основе сетевого партнерства дает возможность закреплять и совершенствовать профессиональные знания, умения и навыки, полученные в процессе теоретического обучения, а также формировать качества личности будущего специалиста, необходимые для выполнения трудовых функций на должном уровне.

На наш взгляд, осуществление практической инженерной подготовки на основе сетевого партнерства позволяет:

- свести к минимуму время адаптации будущего инженера на рабочем месте; обеспечить его мобильность при освоении и разработке принципиально новых технологий;
- подготовить предложения по совершенствованию содержания и процесса подготовки инженеров;
- обеспечить эффективную обратную связь предприятия и учебного заведения;
- провести независимую оценку качества подготовки будущих специалистов.

Университет осуществляет целевую подготовку в рамках подготовки инженерных кадров для космодрома «Восточный».

Задачи проекта по целевому обучению здесь следующие:

- совершенствование основной образовательной программы подготовки специалистов в сфере программирования и применения инфокоммуникационных технологий, а также специалистов в

сфере электроэнергетики и электротехники для обеспечения соответствующего уровня квалификации, отвечающего современным стандартам и требованиям предприятий оборонно-промышленного комплекса;

– обновление учебно-методического обеспечения образовательной программы для подготовки высококвалифицированных кадров, способных решать следующие профессиональные задачи: проектирование программных и аппаратных средств, применение современных инструментальных средств разработки программного обеспечения, автоматизация технологических процессов, применение современных программно-методических комплексов исследования, математическое моделирование процессов и объектов, создание и эксплуатация надежных инфокоммуникационных систем и средств;

– реализация инновационных подходов в образовательном процессе, ориентированных на формирование профессиональных компетенций в следующих областях: проектирование объектов профессиональной деятельности и контроль за режимами работы технологического оборудования, разработка схем, определение параметров элементов оборудования, проверка технического состояния и остаточного ресурса систем электроснабжения, организация диагностики и ремонта объектов наземной космической инфраструктуры в соответствии с запросами ракетно-космической отрасли;

– расширение взаимодействия выпускающей кафедры с ФГУП «ЦЭНКИ» для совершенствования производственно-ориентированной образовательной программы по направлениям подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» для формирования группы специалистов-экспертов с целью повышения эффективности космической деятельности;

– использование научно-инновационного и опытно-конструкторского потенциала ФГУП «ЦЭНКИ» – КЦ «Восточный» для организации научно-исследовательской работы и предквалификационных практик по направлениям подготовки «Информатика и вычислительная техника», «Электроэнергетика и электротехника» и «Техносферная безопасность»;

– совершенствование материально-технической базы для обеспечения профильных дисциплин современным вычислительным оборудованием и программно-методическими комплексами исследования и автоматизированного проектирования, современным оборудованием в области электроэнергетики и электротехники;

– организация работы открытых площадок по профессиональному тестированию и профессиональному консультированию, проведение ярмарок вакансий с участием представителей предприятий ракетно-космической отрасли;

– осуществление плана мероприятий по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава в ведущих научно-образовательных центрах, реализующих программы подготовки специалистов для ракетно-космической отрасли.

В октябре 2015 г. в структуре ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» было создано подразделение «Многофункциональный образовательный центр по подготовке высококвалифицированных кадров для эксплуатации космодрома «Восточный». В его состав вошла базовая кафедра «Эксплуатация объектов наземной космической инфраструктуры» (ФГУП «ЦЭНКИ») и информационно-аналитическое управление реализации образовательных программ для кадрового обеспечения объектов инженерной инфраструктуры космодрома «Восточный». Информационно-аналитическое управление реализации образовательных программ включает: «сектор реализации программ подготовки специалистов в сфере электро- и теплоэнергетики», «сектор реализации программ подготовки специалистов в области математического и программного обеспечения информационных систем», «сектор реализации программ подготовки специалистов по профилю охраны труда и техники безопасности».

Профессиональная подготовка инженерных кадров в вузе должна строиться на взаимосвязи учебных дисциплин и различных видов практик на основе интегративного подхода, который подразумевает взаимную интеграцию теории и практики, способствует формированию основных знаний, умений, навыков и вхождению личности в будущую профессиональную деятельность.

Практическая подготовка инженеров является объединяющим компонентом всей структуры их профессиональной подготовки,

отражая единство содержательных и организационных сторон будущей инженерной деятельности уже в процессе изучения учебных дисциплин и прохождения различных видов практик. К организационно-педагогическим условиям, способствующим эффективной профессиональной подготовке будущего инженера в вузе на основе интеграции учебных дисциплин и различного вида практик, относятся: установление межпредметных связей между учебными дисциплинами и различными видами практик; создание интегративного комплекса, включающего взаимосвязь учебных дисциплин и различных видов практик; интеграция учебных дисциплин и различных видов практик в профессиональной подготовке будущих инженеров на основе социального партнерства. Выделенные организационно-педагогические условия обеспечивают тесную взаимосвязь обучающихся с будущей инженерной деятельностью, что является существенным фактором личностно-профессионального развития будущего специалиста.

Применение знаний, полученных в ходе обучения, обеспечивает активное вовлечение студентов в профессию, в состав проектных групп при решении фундаментальных и прикладных задач в рамках формируемых техно кейсов.

Важным направлением вовлечения обучающихся в инженерную профессию является проектная деятельность. Она направлена на усиление практико-ориентированности обучения; индивидуализацию обучения и реализацию индивидуальных образовательных траекторий; формирование у обучающихся системного и критического мышления, способности применять системный подход для решения поставленных задач; создание условий для развития творческого мышления обучающихся, способности к генерированию новых идей; освоение обучающимися технологии разработки и реализации проектов, приобретение и накопление ими личного опыта в проектировании; повышение инициативности и самостоятельности обучающихся в освоении, приобретении навыков самоорганизации, ответственности за конечный результат и качество создаваемого проекта (продукта); развитие у обучающихся навыков командной работы и лидерства; повышение конкурентоспособности выпускников университета на рынке труда.

Таким образом, решение задач подсистемы «Университет» в контексте вовлечения учащихся обеспечивает будущим инженерам

успешный старт в профессиональной карьере, получение практического опыта на высокотехнологических предприятиях Амурской области, а также формирование специальных знаний, умений и основных трудовых действий, что крайне необходимо на рынке труда.

Новый проект «Стартап как диплом» представляет собой работу в виде описания стартап-проекта, подготовленного, разработанного и / или реализуемого одним или несколькими обучающимися (команда стартап-проекта), демонстрирующего уровень подготовленности выпускника к самостоятельной инженерной деятельности, сформированность у него профессиональных компетенций; защищают выпускники квалификационные работы на основе своих стартапов.

Отметим, что на данном этапе более 200 студентов университета включены в проектную деятельность, направленную на создание конкретных проектов, в том числе по заказу крупных предприятий региона. В 2022–2023 учебном году впервые в университете прошли защиты выпускных квалификационных работ в таком необычном формате. Были представлены стартап-проекты: «Разработка технологии получения композиционного материала на основе углеродных волокон с высокими физико-механическими характеристиками», «Разработка метода намотки цилиндрических изделий для ракетно-космической техники», «Разработка способа снижения рисков при проведении погрузочно-разгрузочных работ» и др.

Таким образом, решение задач подсистемы «Университетский этап» направлено на обеспечение успешного старта будущих инженеров в профессиональной карьере, развитие их личных качеств, формирование проектных компетенций, получение практического опыта на высокотехнологических предприятиях региона, а также формирование специальных знаний, умений и основных трудовых навыков, что крайне необходимо на рынке труда.

Задачами подсистемы «Послеуниверситетский этап» в рамках непрерывной подготовки инженерных кадров в контексте вовлеченности учащихся являются:

- сокращение времени включения в трудовую деятельность молодых инженеров;
- обеспечение подготовки инженеров, способных к инновациям и нововведениям;

– формирование у них набора интеллектуальных моделей для решения профессиональных задач;

– повышение уровня квалификации и инновационной грамотности специалистов предприятия за счет интеграции в научно-образовательную среду.

Задачи подсистемы «Послеуниверситетский этап» направлены на обновление отрасли за счет привлечения новых инженерных кадров, получающих новые специальные знания, умения и трудовые навыки. Данный процесс будет более эффективным, если он проходит в связке «предприятие – университет», поскольку в интеграции сильнее кадровый и научный потенциал. При этом менеджмент высокотехнологических предприятий в реализации данной концепции интересен с точки зрения обеспечения инновационного развития технологических и организационных процессов при сохранении эффективной преемственности опыта и знаний. Обновление инженерных кадров высокотехнологических предприятий за счет специалистов, подготовленных в рамках системы непрерывного образования инженерных кадров, гарантирует успешное развитие этих предприятий в современной среде.

Современным инженерам важно иметь междисциплинарные знания, комплексную подготовку и арсенал практических навыков, что повышает их шансы на рынке труда, делает инженерную деятельность более интересной, а карьерный рост быстрым. Осенью 2022 г. в соответствии с программой развития АмГУ в рамках реализации проекта «Приоритет–2030» запущен проект «Цифровая кафедра». Этот новый совместный проект Министерства науки и высшего образования и Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации направлен на создание возможностей для повышения квалификации и получения новой профессии в сфере информационных технологий.

В 2022–2023 учебном году университет реализовал две программы ДПП ПП. «Графический дизайн» направлен на формирование навыков владения графическими редакторами, умений работать с текстом и фотоматериалами, создания оригинальных решений макетов, креативной верстки и обработки шрифтов. Данный курс строится на основе живописи, графики и цветоведения. «Техническая защита информации» – формирование цифровых компе-

тенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в соответствии с перечнем областей цифровых компетенций кибербезопасности и защиты данных, а также получения компетенции по выполнению нового вида профессиональной деятельности в области информационных технологий.

Организациями-партнерами университета выступили ОАО «Ростелеком», филиал АО «СО ЕЭС» Амурской РДУ, АО «Дальневосточная генерирующая компания (АО «ДГК»)), Амурское предприятие магистральных электрических сетей – филиал ПАО «Федеральная сетевая компания Единой энергетической системы» и др.

Таким образом, система обучения инженерных кадров в контексте вовлеченности учащихся в рамках концепции непрерывной подготовки должна быть максимально приближена к реальной инженерной деятельности и направлена на приобретение навыков решения сложных технических задач за счет профессионального и творческого подходов. Разработанная концепция непрерывной подготовки инженерных кадров в подсистемах «Доуниверситетский», «Университетский», «Послеуниверситетский» этапы успешно реализуется в Амурском государственном университете.

4.2. Оценка вовлеченности студентов во внеучебную деятельность (по результатам социологического опроса)

А.К. Леонов, канд. социол. наук, доцент
Амурский государственный университет

В социологической науке принято выделять несколько методологических принципов изучения студенческой вовлеченности, обобщенные Н.Г. Малошонок:

- вовлеченность предполагает вложение физических и психических усилий в объект (учебу, общение, вузовские мероприятия и т.п.);
- вовлеченность имеет как количественные, так и качественные параметры;
- личностное развитие студента прямо пропорционально его вовлеченности в университетскую жизнь;
- изучаются лишь те возможности и условия вовлеченности, которые предоставляет университет;
- изучаются лишь наблюдаемые параметры студенческой вовлеченности [220].

Можно выделить несколько видов вовлеченности студентов в жизнь университета: академическая (вовлеченность в учебный процесс); социальная (вовлеченность во взаимодействие с сокурсниками); внеучебная (вовлеченность во внеучебную деятельность). И если первые два имеют значительную методологическую и методическую проработку [219; 266], то последний вид еще требует осмысления, а предлагаемые методики – апробации и обобщения.

Сложность изучения студенческой вовлеченности во внеучебную деятельность связана, в первую очередь, с многогранностью данного феномена. Например, в примерной рабочей программе воспитания в высшем образовании обозначены следующие виды деятельности, которые реализуются зачастую вне учебного процесса: проектная, волонтерская, научно-исследовательская, международное сотрудничество, деятельность студенческих объединений, досуговая, творческая, социально-культурная, профориентационная, предпринимательская [286].

Анализ научных работ, посвященных социологическому изучению студенческой вовлеченности во внеучебную деятельность, показывает, что исследователи зачастую выделяют только один аспект данного феномена: самоуправление [6], предпринимательскую деятельность [163], научно-исследовательскую работу [353]. Другие авторы, напротив, рассматривают вовлеченность студентов во внеучебную деятельность в целом, упуская из внимания ее отдельные виды [66].

К методам эмпирического социологического изучения студенческой вовлеченности относят: наблюдение, анализ бюджетов времени, экспертный опрос, массовый опрос и глубинные интервью [220]. Среди названных методов массовый опрос студентов является основным, поскольку позволяет, с одной стороны, получить достоверные и имеющие практическую значимость данные, а с другой стороны, менее трудоемок, в отличие от остальных методов. Кроме того, инструментарий массового опроса (например, анкета) позволяет исследовать вовлеченность студентов во внеучебную деятельность не только в целом, но и в отдельные ее виды: досуговую, творческую, социально-культурную, профессионально-трудовую, проектную, гражданско-патриотическую, самоуправление, практики здорового образа жизни.

Ниже будут представлены основные результаты проведенного социологического исследования вовлеченности студентов ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (АмГУ) во внеучебную деятельность. Объект исследования: студенты бакалавриата очного отделения АмГУ. Цель исследования: дать оценку эффективности внеучебной и воспитательной работы для оптимизации данного вида деятельности в АмГУ. Исследование осуществлялось методом опроса в форме анкетирования. Методика опроса: групповое анкетирование. Метод отбора респондентов: стратифицированная по курсам и факультетам выборка с последующим перевзвешиванием данных по факультетам. Полевой этап проводился с 1 апреля по 10 мая 2016 года. Всего опрошено (после выбраковки анкет) 694 респондента. Полученные данные позволили разработать ряд рекомендаций в целях совершенствования воспитательной работы в вузе.

Вовлеченность студентов в досуговую, творческую и социально-культурную деятельность.

Большинство студентов считает, что несет ответственность за нравственное воспитание человека, прежде всего, его семья, которая является важнейшим агентом первичной социализации (58%). Треть студентов возлагает ответственность на саму личность (36%). Государство же и учебные заведения в глазах опрошенных не являются определяющими факторами нравственного воспитания личности (1–3%).

Респонденты наделяют студентов АмГУ следующим качествами: юмор, жизнерадостность (72%), энергичность, предприимчивость, деловые способности (59%), интерес к жизни, готовность воспринять новое (50%), терпение, выносливость, умение переносить трудности (47%), отзывчивость, желание помочь, понять (44%), порядочность, честность, добросовестность (27%). Отрицательными качествами наделяют студентов значительно реже, прежде всего, равнодушием, безволием, отсутствием интереса к жизни (13%).

Посещаемость различных мероприятий, направленных на культурно-нравственное воспитание, представлено в таблице 4.1.

Таблица 4.1

**Посещаемость студентами мероприятий
культурно-нравственной направленности (в %)**

| В каких из перечисленных мероприятий Вы принимали участие? | | |
|---|----------------------------------|----|
| Художественные выставки | Нет, не принимал | 78 |
| | Принимал в качестве зрителя | 15 |
| | Принимал в качестве участника | 5 |
| | Принимал в качестве организатора | 1 |
| Посещение спектаклей Амурского театра драмы и театров АМГУ | Нет, не принимал | 52 |
| | Принимал в качестве зрителя | 42 |
| | Принимал в качестве участника | 6 |
| | Принимал в качестве организатора | 1 |
| Литературные праздники и конкурсы | Нет, не принимал | 73 |
| | Принимал в качестве зрителя | 15 |
| | Принимал в качестве участника | 11 |
| | Принимал в качестве организатора | 2 |
| Творческие конкурсы (Юниор-шоу, Мусорный бал...) | Нет, не принимал | 37 |
| | Принимал в качестве зрителя | 38 |
| | Принимал в качестве участника | 21 |
| | Принимал в качестве организатора | 4 |
| Праздничные концерты | Нет, не принимал | 26 |
| | Принимал в качестве зрителя | 51 |
| | Принимал в качестве участника | 20 |
| | Принимал в качестве организатора | 3 |
| Фестивали КВН | Нет, не принимал | 44 |
| | Принимал в качестве зрителя | 46 |
| | Принимал в качестве участника | 10 |
| | Принимал в качестве организатора | 1 |
| Волонтерские и благотворительные акции | Нет, не принимал | 61 |
| | Принимал в качестве зрителя | 8 |
| | Принимал в качестве участника | 25 |
| | Принимал в качестве организатора | 7 |

Наиболее популярными мероприятиями являются: Праздничные концерты, Творческие конкурсы (Юниор-шоу, Мусорный бал...) и Фестивали КВН. Несколько менее популярно Посещение спектаклей Амурского театра драмы и театров АмГУ. Наименее популярны Художественные выставки, Литературные праздники и конкурсы, Волонтерские и благотворительные акции. *Иными словами, мероприятия, которые непосредственно формируют идеал нравственной личности, требуют дополнительной популяризации и рекламы.*

По 10-балльной шкале респонденты оценили организацию и проведение мероприятий, в которых принимали участие, на 6,4 балла. Иными словами, на «четверку с минусом». *Требуется совершенствование организационной составляющей мероприятий.*

Основными занятиями студентов в период пандемии стали прохождение дистанционного обучения и пассивный досуг в форме культурного потребления (просмотр фильмов и сериалов, прослушивание музыки, чтение книг) (таблица 4.2). Объект исследования: студенты АмГУ, проживающие в общежитии. Цель исследования: выявить черты образа жизни студентов АмГУ, проживающих в общежитии в период пандемии коронавируса, для оптимизации условий проживания в общежитии. Исследование осуществлялось методом опроса в форме индивидуального анкетирования. Метод отбора респондентов: сплошной. Полевой этап проводился с 21 по 28 апреля 2020 года. Всего опрошено: 131 респондент.

Таблица 4.2

Времяпровождение студентов в период пандемии (в %)

| Чем Вы обычно занимаетесь в течение дня? (любое количество ответов) | |
|--|----|
| Прохожу дистанционное обучение | 80 |
| Смотрю фильмы и сериалы, слушаю музыку, читаю книги | 70 |
| Играю в компьютерные игры | 26 |
| Работаю (в офисе, в магазине и т.п. НЕудаленно) | 25 |
| Встречаюсь с друзьями в пределах общежития | 13 |
| Работаю удаленно, не выходя из общежития | 12 |
| Встречаюсь с друзьями, проживающими в городе | 12 |
| Другое (уборка, готовка, стирка...) | 6 |

Окончание таблицы 4.2

| Как Вы чаще всего проводите свой вечер? (не более трех ответов) | |
|--|----|
| Смотрю фильмы и сериалы, слушаю музыку, читаю книги | 82 |
| Прохожу дистанционное обучение | 70 |
| Играю в компьютерные игры | 25 |
| Встречаюсь с друзьями в пределах общежития | 12 |
| Другое (домашние дела, работа на удаленке...) | 12 |
| Встречаюсь с друзьями, проживающими в городе | 4 |

Вечернее времяпрепровождение практически не отличается от занятий в течение дня. Почти у двух третей все времяпрепровождение сводится к дистанционному обучению и пассивному досугу. Иными словами, наблюдается крайнее однообразие в образе жизни студентов, проживающих в общежитии.

Культурно-нравственное воспитание студентов АмГУ можно оценить как хорошее, но в то же время, требующее совершенствования в плане организации мероприятий, а также популяризации мероприятий, которые непосредственно формируют идеал нравственной личности (художественные выставки, литературные праздники и конкурсы, волонтерские и благотворительные акции).

Вовлеченность студентов в профессионально-трудовую и проектную деятельность.

Теоретические знания и практические умения, получаемые в университете, студенты оценивают в целом положительно, но практические умения несколько более скептически (таблица 4.3).

Таблица 4.3

Мнение студентов о получаемых знаниях и умениях (в %)

| Как Вы оцениваете теоретические знания и практические умения, полученные в АмГУ? | | |
|---|----------------------|----|
| Теоретические знания | Очень плохо | 1 |
| | Плохо | 2 |
| | Удовлетворительно | 21 |
| | Хорошо | 57 |
| | Отлично | 17 |
| | Затрудняюсь ответить | 2 |

Окончание таблицы 4.3

| | | |
|---------------------|----------------------|----|
| Практические умения | Очень плохо | 5 |
| | Плохо | 7 |
| | Удовлетворительно | 31 |
| | Хорошо | 42 |
| | Отлично | 11 |
| | Затрудняюсь ответить | 4 |

Примерно поровну студентов, которые читают профессиональные газеты, журналы, интернет-материалы (52%) и тех, кто не читает или же читает очень редко (48%).

Посещаемость различных мероприятий, связанных с профессионально-трудовым воспитанием, представлена в таблице 4.4.

Таблица 4.4

Посещаемость студентами мероприятий профессиональной направленности (в %)

| Какие из перечисленных мероприятий, посвященных Вашей профессии, проводились в АмГУ, и в каких Вы приняли участие? | | |
|---|--|----|
| Выставка, презентация студенческих работ | Нет, не проводилось | 28 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 35 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 12 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 25 |
| Мероприятие, приуроченное к профессиональной дате | Нет, не проводилось | 33 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 24 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 17 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 26 |
| Научная конференция | Нет, не проводилось | 10 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 53 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 28 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 9 |
| Предметная олимпиада | Нет, не проводилось | 23 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 38 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 19 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 21 |

Окончание таблицы 4.4

| | | |
|---|--|----|
| Конкурс, диспут, викторина | Нет, не проводилось | 27 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 30 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 20 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 23 |
| Экскурсия на предприятие | Нет, не проводилось | 43 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 15 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 19 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 22 |
| День факультета, Неделя специальности | Нет, не проводилось | 17 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 37 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 28 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 19 |
| Встреча с представителями Вашей профессии / выпускниками | Нет, не проводилось | 37 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 15 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 21 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 26 |
| Деловая игра, тренинг по Вашей профессии | Нет, не проводилось | 34 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 17 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 22 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 26 |

Наиболее популярными мероприятиями являются: Научная конференция, Дни факультета, Недели специальности. Менее популярны деловые игры, тренинги, встречи с работодателями и выпускниками, конкурсы, викторины. Профессиональные праздники (на праздновании которых и происходит наибольшее приобщение к профессии, инициация первокурсников к избранной ими профессии, знакомство с традициями и профессиональной культурой в целом) отмечаются редко. Каждое отдельное мероприятие привлекает не более трети студентов. *Необходима популяризация профессиональных праздников и приурочивание к ним празднований, совместно преподавателей и студентов.*

Подавляющее большинство студентов не обращалось в Центр содействия трудоустройству студентов (ЦСТС) в АмГУ (94%), но

среди тех, кто обращался, треть отметила, что им предоставили информацию о вакансиях по их профессии. *Необходимо более широкое информирование студентов не только о работе ЦСТС, но и об успешной помощи студентам в поиске вакансий по профессии.*

Студенческая молодежь – одна из самых креативных и мобильных социальных групп. Необходимо, чтобы в обществе были определенные структуры, организации, способные улавливать творческий потенциал молодых людей, а также развивать в них новые компетенции, в том числе, «цифровые». В России действует несколько структур, поддерживающих молодежные проекты и инициативы и формирующих новый тип личности и профессионала: Агентство стратегических инициатив (АСИ), Университет 20.35, платформа Leader-ID. Но остается открытым вопрос, насколько они востребованы со стороны студенческого сообщества, каковы представления молодежи об этих структурах, их роли в жизни студента.

Объект исследования: студенты АмГУ очной формы обучения. Цель исследования: выявить мнение студентов АмГУ о ряде некоммерческих организаций, занимающихся поддержкой молодежных проектов и инициатив для оптимизации работы со студентами по поддержке проектов и инициатив. Исследование осуществлялось методом опроса в форме анкетирования (методика индивидуального онлайн анкетирования). Метод отбора респондентов: стихийный. Полевой этап проводился с 28 по 30 июля 2020 года. Всего опрошено 169 респондентов. Максимальная ошибка аналогичной случайной выборки не превышает 7,4%.

Только четверть опрошенных знает или что-то слышали об АСИ. Большинство из них считает, что Агентство способно сыграть немалую роль в формировании современных компетенций студентов. Об «Университете 20.35» знает или что-то слышали менее 10% респондентов. Более половины опрошенных студентов не знакомы с такими понятиями как «цифровой профиль» и «цифровой след». Но почти половина респондентов хотела бы узнать больше об этих понятиях. Почти 60% студентов уверены, что сегодня важно, чтобы информация о профессиональной и общественной деятельности человека хранилась в интернете; только четверть придерживается проти-

воположного мнения. Примерно треть опрошенных зарегистрирована на платформе Leader.ID. Но хорошо знают ее возможности меньше 10%, еще 30% знают в общих чертах.

Примерно у 40% опрошенных есть какой-либо проект или инициатива, которые они хотели бы реализовать. Чаще всего это бизнес-проекты и социальные проекты, реже проекты по развитию городской среды. Среди тех, у кого есть такие проекты, пятая часть готова предложить свой проект или инициативу для участия в конкурсе в целях получения организационной и финансовой поддержки для реализации этого проекта или инициативы.

Таким образом, при наличии большого социального потенциала студенческой молодежи большинство представителей данной общности не знают о возможностях организаций, поддерживающих проекты и инициативы. Важность новых «цифровых» организаций (АСИ, Университет 20.35, Leader-ID) подчеркивается запросом со стороны молодежи на «цифровой» ликбез и пониманием важности хранения информации о профессиональной и общественной деятельности человека в цифровой среде [183].

Профессионально-трудовое воспитание фактически ограничивается передачей студентам теоретических знаний и формированием практических умений, что оценивается студентами достаточно высоко. Профессиональные газеты, журналы, интернет-материалы читает половина студентов. Мероприятия, связанные с профессионально-трудовым воспитанием, привлекают примерно до трети студентов, что требует особой популяризации празднований профессиональных дат совместно с преподавателями выпускающей кафедры. Роль Центра содействия трудоустройству студентов АмГУ в процессе профессионально-трудового воспитания оценить затруднительно, поскольку очень малое число студентов обращается за помощью в данную структуру. Это требует более широкого информирования студентов не только о работе ЦСТС, но и об успешной помощи студентам в поиске вакансий по профессии.

Вовлеченность студентов в гражданско-патриотическую деятельность.

Посещаемость мероприятий, связанных с гражданско-патриотическим воспитанием, представлена в таблице 4.5.

Таблица 4.5

Посещаемость студентами мероприятий
гражданско-патриотической направленности (в %)

| Какие из перечисленных мероприятий гражданско-патриотической тематики проводились в АмГУ, и в каких Вы приняли участие? | | |
|---|--|----|
| Экскурсия в областной краеведческий музей | Нет, не проводилось | 42 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 14 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 14 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 30 |
| Беседа по поводу гражданских позиций, национальных ценностей, истории России | Нет, не проводилось | 41 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 15 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 7 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 36 |
| Мероприятия, посвященные Дню Защитника Отечества, Дню Победы | Нет, не проводилось | 20 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 38 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 20 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 22 |
| Встреча с представителями силовых структур (полиции, ФСБ, армии...) | Нет, не проводилось | 36 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 16 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 18 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 30 |
| Встреча с ветеранами Великой Отечественной войны, войн в Афганистане и Чечне | Нет, не проводилось | 30 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 25 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 13 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 32 |

Окончание таблицы 4.5

| | | |
|--|--|----|
| Мероприятия, посвященные Дню города, Дню независимости (12 июня) | Нет, не проводилось | 30 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 24 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 10 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 36 |
| Благотворительные акции | Нет, не проводилось | 13 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 38 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 28 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 21 |
| Конкурсы, конференции по гражданско-правовой и патриотической тематике | Нет, не проводилось | 26 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 21 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 7 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 46 |

Наиболее известные мероприятия: Благотворительные акции, Мероприятия, посвященные Дню Защитника Отечества, Дню Победы, Конкурсы, конференции по гражданско-правовой и патриотической тематике, Встреча с ветеранами Великой Отечественной Войны, войн в Афганистане и Чечне, Мероприятия, посвященные Дню города, Дню независимости (12 июня). Наименее известные мероприятия: Встреча с представителями силовых структур (полиции, ФСБ, армии...), Беседа по поводу гражданских позиций, национальных ценностей, истории России, экскурсия в областной краеведческий музей.

Наиболее популярные (посещаемые) мероприятия: Благотворительные акции, Мероприятия, посвященные Дню Защитника Отечества, Дню Победы.

Каждое отдельное мероприятие привлекает не более трети студентов.

Гражданско-патриотическое воспитание студентов фактически ограничивается Благотворительными акциями и Мероприятиями, посвященными Дню Защитника Отечества и Дню Победы. Беседа по поводу гражданских позиций, национальных ценностей, истории России, – казалось бы, простейшая форма работы куратора в этом направлении, – применяется редко. Мероприятия, связанные с гражданско-патриотическим воспитанием, привлекают примерно до трети студентов, что требует их популяризации.

Вовлеченность в студенческое самоуправление.

Чуть меньше половины опрошенных знают о существовании в АмГУ органов студенческого самоуправления (40%).

По 10-балльной шкале респонденты оценили в какой степени органы студенческого самоуправления помогают студентам в решении проблем: учебных, бытовых... – на 4,75 балла, то есть «на троечку». Причем, те, кто знают об органах ССУ, оценивают их работу на 4,95 балла, а те, кто ничего не знали про них – на 3,92 балла. *Думается, что нужно усилить информирование студентов о возможностях и реальной работе органов студенческого самоуправления.*

Отметим, что студенты, знающие о существовании органов ССУ, приписывают их участникам положительные мотивы, что говорит о положительном отношении к ССУ: хотят проявить себя (76%), им это интересно (70%), хотят найти друзей (53%), это возможность получить повышенную стипендию (49%), это весело и познавательно (47%), хотят изменить жизнь в университете к лучшему (41%), много свободного времени (21%), от нечего делать (13%), выскочки, желают получить популярность (10%).

О студенческом самоуправлении известно чуть более половине студентов. Оценка же их работы в оказании помощи студентам – удовлетворительная, а отношение со стороны студентов – положительное. Есть необходимость в усилении информирования студентов о возможностях и реальной работе органов студенческого самоуправления.

Вовлеченность студентов в практики здорового образа жизни.

Рассмотрим, насколько удается студентам АмГУ вести здоровый образ жизни. В связи с ритмом студенческой жизни только 9–14% респондентов неукоснительно соблюдают распорядок дня, режим сна, отдыха и питания, примерно столько же (14–16%) не соблюдают данные нормы вовсе, примерно трети респондентов (29–31%) чаще всего не удается соблюдать, относительному большинству же (40–44%) удается соблюдать, но не всегда (таблица 4.6).

Таблица 4.6

Вовлеченность студентов в практики ЗОЖ (в %)

| Соблюдаете ли Вы... | | |
|----------------------------|---|----|
| Распорядок дня | Не соблюдаю вовсе | 14 |
| | Чаше всего не получается соблюдать | 31 |
| | Стараюсь соблюдать, но не всегда получается | 44 |
| | Соблюдаю неукоснительно | 9 |
| | Затрудняюсь ответить | 2 |
| Режим сна и отдыха | Не соблюдаю вовсе | 16 |
| | Чаше всего не получается соблюдать | 30 |
| | Стараюсь соблюдать, но не всегда получается | 43 |
| | Соблюдаю неукоснительно | 9 |
| | Затрудняюсь ответить | 2 |
| Режим питания | Не соблюдаю вовсе | 15 |
| | Чаше всего не получается соблюдать | 29 |
| | Стараюсь соблюдать, но не всегда получается | 40 |
| | Соблюдаю неукоснительно | 14 |
| | Затрудняюсь ответить | 2 |

Почти 40% опрошенных не посещают спортивные секции, клубы, фитнес, тренажерный зал, бассейн; треть посещает регулярно, и еще столько же – время от времени. Не пропускают занятия физкультуры по неуважительной причине только 20% опрошенных (реальный процент вероятно еще ниже); половина пропускает занятия часто или иногда, еще треть пропускает редко.

Посещаемость мероприятий, посвященных здоровому образу жизни и физкультуре, представлена в таблице 4.7.

Таблица 4.7
Посещаемость студентами мероприятий, посвященных ЗОЖ (в %)

| Какие из перечисленных мероприятий, посвященных здоровому образу жизни и физкультуре, проводились в АмГУ, и в каких Вы приняли участие? | | |
|--|--|----|
| Лекции, беседы | Нет, не проводилось | 15 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 31 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 31 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 23 |
| Фитнес-кемп | Нет, не проводилось | 18 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 33 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 19 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 31 |
| Фестиваль ГТО / соревнования ГТО | Нет, не проводилось | 13 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 45 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 18 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 23 |
| Соревнования, спартакиады, турниры | Нет, не проводилось | 7 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 53 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 26 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 14 |
| Туристические слеты | Нет, не проводилось | 21 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 33 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 3 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 43 |
| Поездки на турбазу АмГУ | Нет, не проводилось | 19 |
| | Проводилось, но я в нем не участвовал | 34 |
| | Проводилось, и я в нем участвовал | 14 |
| | Затрудняюсь сказать, проводилось или нет | 33 |

Наиболее известные мероприятия: Соревнования, спартакиады, турниры, Фестиваль ГТО / соревнования ГТО, Лекции, беседы. Наименее известные мероприятия: Туристические слеты. Наиболее

популярные (посещаемые) мероприятия: Лекции, беседы, Соревнования, спартакиады, турниры. Каждое отдельное мероприятие привлекает не более трети студентов.

Выясним, насколько студенты АмГУ подвержены вредным привычкам. Примерно одна пятая студентов курит регулярно или время от времени. С употреблением алкоголя ситуация более отрицательная: почти половина респондентов употребляет в настоящее время алкогольные напитки хотя бы иногда.

Насколько удастся студентам АмГУ вести здоровый образ жизни? Относительному большинству студентов удастся соблюдать распорядок дня, режим сна, отдыха и питания, но не всегда. Пропуски занятий физкультуры по *неуважительной* причине стали практически нормой студенческой жизни, а не исключением. Мероприятия, посвященные здоровому образу жизни и физкультуре, привлекают примерно до трети студентов, что требует их популяризации.

Среди **рекомендаций студентов по организации воспитательной и внеучебной работы в университете** можно выделить следующие наиболее типичные (на основе анализа ответов студентов на открытый вопрос анкеты: «Ваши пожелания и рекомендации по организации воспитательной и внеучебной работы в университете»):

- 1) усилить информирование студентов о проводящихся мероприятиях; информировать заранее, в том числе в форме анонсов в корпоративной газете «Амурский университет» и новостной рассылке в интернет-пабликах;
- 2) больше привлекать студентов к спортивным мероприятиям;
- 3) больше времени уделять организации и подготовке мероприятий.

Таким образом, воспитательной и внеучебной работой фактически охвачено около трети студентов, что требует, как минимум, усиления популяризации проводящихся мероприятий, усиления правового просвещения студентов, усиления информирования о работе Центра содействия трудоустройству студентов и органов студенческого самоуправления.

4.3. Ценностно-смысловая сфера старшекласников как фактор продуктивного самоосуществления

Е.В. Павлова¹, канд. психол. наук, доцент
А.А. Бобылева¹, выпускница специальности
«Клиническая психология»

1 – Амурский государственный университет

Значимой составляющей формирования вовлеченности молодых людей в пространство жизнеосуществления является ценностно-смысловая сфера. Ее становление особенно активно протекает в период ранней юности. Элементы ценностно-смысловой сферы формируют четкие ориентации и критерии поведения, содействуя реализации жизненного плана; смыслы позволяют извлекать из внешнего мира то, что соответствует интересам и возможностям человека в конкретный период времени.

По словам А.Г. Асмолова, «смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности человека во всех ее аспектах» [19]. Ценностно-смысловая сфера является системным образованием, способным к развитию и изменению. Ее функцией является личностно-смысловая регуляция, осуществляемая на уровнях самосознания, эмоциональных переживаний, когнитивных и волевых процессов, поведения, деятельности, социальных отношений [385].

Для характеристики ценностно-смысловой сферы нередко используются синонимичные понятия, например: «ценностные ориентации» (М. Рокич), «смысловые системы» (А.Г. Асмолов), «смысловая сфера личности», «личностные смыслы», «смысложизненные ориентации» (А.Н. Леонтьев), «смысловое поле» (Выготский Л.С.) «обобщенные смысловые образования» (Б.С. Братусь) и др. В зависимости от методологических позиций авторов, раскрывающих определенные стороны ценностно-смысловых образований, их понимают как убеждение, позицию, отношение, мотив, направленность, идеал, переживание, аттитюд, личностный смысл, образ жизни [285].

«Ценность» определяется в научной литературе как: «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования» [234]; источник смысла, «совокупность эмоций и правил», представляющий собой «внутренний смысловой свет» на сознательном уровне [46]; источник смыслообразования, «объект, вызывающий пристрастное, равнодушное отношение со стороны субъекта» [367]; «осознанные и принятые человеком, общие смыслы его жизни» [40] и др. Ценности являются основными образованиями личности, определяют главные и сравнительно устойчивые отношения человека к миру, другим людям и самому себе.

Направленность личности на какие-либо ценности [261], на конкретные смыслы, которые воплощаются в соответствующих формах поведения и деятельности [234; 285], составляет ее ценностные ориентации. Ценностные ориентации часто понимают как социальные ценности, усвоенные личностью в процессе социализации, а также рассматривают в рамках исследования проблемы жизненных перспектив [70]. Ценностные ориентации выполняют регуляторную функцию и, при условии реализации человеком намеченных жизненных целей и планов, способствуют постановке новых целей и, следовательно, создают предпосылки для согласования жизненных целей с предпочтениями, определяемыми иерархией ценностных ориентаций [70].

В иерархической системе ценностных ориентаций смысложизненные ориентации являются главенствующими и придают жизни и деятельности человека осмысленность и направленность. Смысложизненные ориентации – это «целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход» [185]. Согласно мнению В.Э. Чудновского, в образовании и развитии смысложизненных ориентаций и личностном самоопределении важная роль принадлежит смыслу жизни [367]. При этом в отечественной психологии акцентируется социокультурная сущность ценностно-смысловых образований [226].

Д.А. Леонтьев ввел понятие смысловых ориентаций, имеющих иерархическую структуру, которая определяет направленность развития всей смысловой сферы личности. Он определяет личностный смысл как «отношение, связывающее объективные измененные отношения субъекта, предметное содержание, ценности и предмет деятельности» [186]. Смыслы выступают как «координаты многомерного мира человека, его жизненного пространства» [140]. В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский считают смыслы и ценности тем, что гарантирует человеку фактичность, реальность и действительность бытия [137].

Ценностно-смысловая сфера определяет направленность самоосуществления и придает ему осмысленность. Личность выбирает его ориентацию, течение и активность. Термин «самоосуществление» введен в научный оборот К. Гольдштейном в первой половине XX в. [203]. Многоаспектность проблемы самоосуществления отражена в научных работах А. Маслоу [230], К. Роджерса [296], В. Франкла [351] и др. В отечественной психологической науке изучение данного феномена связано с именами К.А. Абульхановой-Славской [2], А.Г. Асмолова [17; 19], Б.С. Братуся [40], Э.В. Галажинского [56], В.Е. Ключко [137], И.О. Логиновой [203], Е.А. Лукиной [204], Е.В. Четошниковой [364; 365] и др.

В настоящий момент универсальной трактовки понятия «самоосуществление» не сформулировано и в рамках различных концепций предлагается уникальный взгляд на его содержание. По словам И.В. Четошниковой, данный термин «является созвучным или объединяющим в себе понятия «самореализация», «самоактуализация», «саморазвитие» [364]. Она утверждает, что проблема «самоосуществления» «сосредоточилась на изучении процессов самореализации: самоактуализации, самодетерминации, самоопределения. Все эти процессы взаимосвязаны и раскрывают отдельные стороны процесса самоосуществления» [364].

А. Маслоу самоактуализирующуюся личность характеризует как осуществляющую свои «возможности» и «призвания», познающую себя и стремящуюся «к внутренней синергии личности», психологически здоровую [230]. По К. Роджерсу, стремление к осуществлению себя связано с пониманием личных смыслов, которые обнаруживаются в ценностях, объединяющих чувства, потреб-

ности, цели, отношение к себе и окружающей реальности [296]. Самоосуществление возможно при целенаправленной жизни, ориентации на будущее [69].

В настоящее время формируется тенденция к исследованию проблемы самоосуществления в рамках системной антропологической психологии [203; 225]. Согласно данной теории, человек есть открытая психологическая система, способная к взаимодействию с окружающим миром, в процессе которого происходит естественное усложнение личности благодаря её способности к самоорганизации [140; 225; 309]. Акцент ставится на ценностях и смыслах – «психологических новообразованиях, которые не только обеспечивают избирательность и направленность самореализации и жизнеосуществления в целом, но и придают им осмысленность, обеспечивая превращение «мира в себе» в «мир человека», одушевленное пространство жизни» [137]. Чувствительность к новым возможностям как индикатор уровня открытости человека к изучению и творческому изменению мира (себя) может быть проявлением определенного уровня самореализации. При этом жизненное самоосуществление выступает в качестве условия сохранения динамичной стабильности человека как психологической системы [56].

Согласно представлениям И.О. Логиновой, жизненное самоосуществление человека есть процесс, «основанный на превращении возможностей человека в потенции, то есть в силы, выводящие человека за пределы его наличного бытия в тех точках жизненного мира, в которых окружающая человека среда отвечает его возможностям появлением новых (ценностно-смысловых) измерений» [203]. Е.В. Четовниковой самоосуществление понимается как «постоянное движение в сторону усложнения», «открытие новых мерностей», способствующих обнаружению новых возможностей [365].

Оценка значимости и продуктивности определённой формы самоосуществления начинается в подростковом возрасте. Она выполняется самим человеком и может быть позитивной (связана с психологическим благополучием, удовлетворённостью жизнью и характеризуется направленностью на другого) и негативной (может спровоцировать утрату самоидентичности, обуславливать разочарование в себе и других, стать причиной общей неудовлетворенности жизнью) [68]. Соответственно, можно говорить о типах

самоосуществления: нормальном и аномальном (подавленном) [40], конструктивном и неконструктивном (деструктивном) [204]. На создание индивидуальных мнений об оптимальном образе самоосуществления влияет общество [313]. Самоосуществление и познание социальной реальности изменяются под влиянием смысловых установок социума и соответствия заданным в обществе эталонам успешности.

Таким образом, самоосуществление включает в себя самореализацию, самоактуализацию, саморазвитие, связанные между собой и раскрывающие различные его аспекты. Предпосылка самоосуществления – процесс самоопределения, продуктом которого является индивидуальная концепция смысла жизни. Стремление к осуществлению себя связано с пониманием личных смыслов, которые обнаруживаются в ценностях, объединяющих чувства, потребности, цели, отношение к себе и окружающей реальности [285].

Становление ценностно-смысловой сферы в юношеском возрасте может определяться прогрессивным и регрессивным направлением. К причинам регрессии относятся: нереализованные потребности, расхождение реального и идеального образов «Я», недостаток внимания со стороны значимых других, негативные социальные ситуации. Направленность на ознакомление с ценностно-смысловым культурным пространством, ориентация на поиск собственных ценностно-смысловых жизненных основ являются отличительной характеристикой заключительной ступени старшего школьного возраста [65].

Ценностно-смысловая основа самоосуществления входит в состав профессиональных планов и перспектив. Для эффективного самоосуществления важно, чтобы предметом интереса старшеклассника являлся он сам, формирующийся у него «Я-образ», личные свойства и возможности [160]. Направленность на собственную, «автономную» систему ценностей, активное переживание наличия смысла жизни, связанное с осознанием ответственности за свою деятельность, свойственны для самоактуализирующейся личности. В связи с этим стремление к самоактуализации является одним из ключевых условий для формирования ценностно-смысловой сферы старшеклассников [110].

В период юности происходит создание жизненного плана, ориентация на осознанное построение собственной жизни. Основываясь

на трактовке Л.С. Выготским предварительного самоопределения как «построения жизненных планов на будущее в качестве центрального психологического новообразования юношеского возраста», Д.П. Заводчиков объясняет его новым восприятием времени – сопоставлением прошлого и будущего, восприятием настоящего с позиции будущего [105]. Ориентация на будущее благоприятно влияет на формирование личности при наличии удовлетворенности настоящим и создает предпосылки долгосрочной вовлеченности человека в пространство жизнеосуществления. Для осознания временной перспективы и построения жизненных планов необходима уверенность в себе и своих способностях. Самореализации личности способствуют: компетентность во времени, адаптивность поведения, спонтанность, созидательность, эмоциональная стабильность, чувствительность к себе, ответственность [285].

Цель исследования: изучение ценностно-смысловой сферы старшеклассников как фактора продуктивного самоосуществления. Гипотеза исследования: компоненты ценностно-смысловой сферы старшеклассников достаточно сформированы и выступают как факторы их самоосуществления.

База исследования: Общеобразовательный лицей ФГБОУ ВО «АмГУ». Выборку составили ученики старших классов в количестве 60 человек (40 юношей и 20 девушек) в возрасте от 15 до 17 лет. Выборка формировалась методом естественных групп.

Для диагностики составляющих ценностно-смысловой сферы старшеклассников использовались следующие методики: «Ценностные ориентации» (М. Рокич, адаптация А.А. Гоштаутаса, А.А. Семенова, В. Ядова) [234], «Тест смысловых ориентаций (СЖО)» (Д.А. Леонтьев) [189], «Система жизненных смыслов» (В.Ю. Котляков) [159]; для косвенной диагностики продуктивности самоосуществления – методика «Индекс жизненной удовлетворенности» (А.О. Ньюгартен и др., адаптация Н.В. Паниной) [273]. Для статистической обработки данных использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В результате диагностики ценностных ориентаций было установлено, что среди терминальных ценностей для большинства (65%) старшеклассников предпочитаемой является здоровье (физическое и психическое), что может быть связано с популяризацией

в СМИ и сети Интернет различных видов активного отдыха, стремления избегать стрессов и перегрузок, а также с формированием навыков оптимизации соотношения целей, имеющихся ресурсов и усилий, затрачиваемых для их достижения (рисунок 4.1).

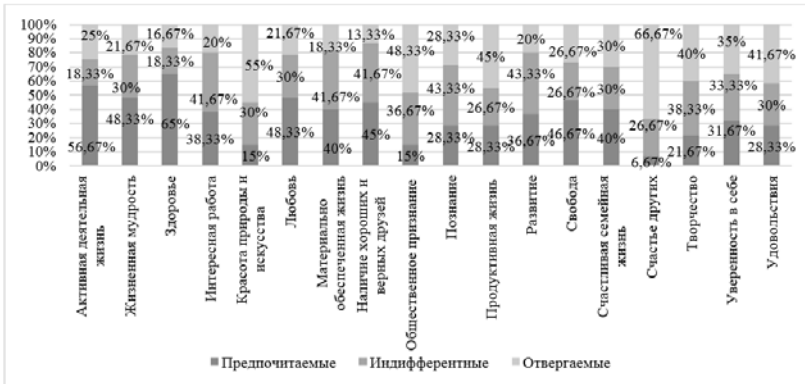


Рис. 4.1. Терминальные ценности старшеклассников

Далее в порядке убывания числа школьников, для которых они являются предпочитаемыми, следуют ценности «Активная деятельная жизнь» (значима для 56,67% опрошенных), «Любовь» (48,33%) и «Жизненная мудрость» (48,33%), что отражает стремление старшеклассников к самоопределению, наличию глубоких эмоциональных контактов и поддержки со стороны референтной группы, потребность в мудром наставнике и эталоне поведения, на который школьник мог бы опираться.

Менее, чем для половины респондентов предпочитаемыми являются ценности «Свобода» (46,67%), «Наличие хороших и верных друзей» (45%), «Материально обеспеченная жизнь» (40%), то есть далеко не все старшеклассники стремятся к самостоятельности, в том числе, при выборе места последующего обучения (специальности, вуза, города), не имеют четких представлений о качестве последующей жизни. «Счастливая семейная жизнь» значима для 40% респондентов, что может быть следствием активно транслируемых в ряде СМИ идей о незначимости семейных ценностей и наличии амбивалентных отношений к данной сфере жизни. «Интересная работа» значима для 38,33% старшеклассников.

Ценности «Развитие» (работа над собой, самосовершенствование) и «Уверенность в себе» предпочитаемы для 36,67% 31,67% опрошенных соответственно. «Продуктивная жизнь» (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей) отвергается 45% опрошенных, что соответствует данным С.Л. Кандыбович, Т.В. Разиной о неготовности современных молодых людей к «преодолению» [123]. В то же время, «Удовольствия» как ценность также отвергаются 41,67% учеников старших классов. Возможно, в результате необходимости посещения репетиторов, курсов и дополнительных занятий, большинство учеников не вовлечены в досуговую активность, либо считают ее незначимой в контексте построения собственного жизненного пути.

Менее трети опрошенных отдают предпочтение ценностям «Познание» (28,33%), «Творчество» (21,67%), «Общественное признание» (15%), «Красота природы и искусства» (15%), «Счастье других» (6,67%). Значительной частью школьников данные ценности отвергаются. Ориентация на собственную личность и личное благосостояние понижает направленность на других людей, что в целом характерно для рассматриваемого возраста.

Среди инструментальных ценностей (рисунок 4.2) более чем для половины опрошенных значимы «Воспитанность» (51,67%), «Честность» (51,67%), часто выступающая в ранней юности как критерий межличностного общения, «Аккуратность» (50%). Являясь необходимой для построения любой деятельности, аккуратность может способствовать последовательности в её выполнении, а также указывать на уровень развития самоорганизации и саморегуляции. «Ответственность» предпочитаема для 48,33% респондентов. Перечисленные ценности востребованы в «мире взрослых» и их предпочтение может отражать как ориентацию на социально желательное поведение, так и личностную позицию старшеклассников.

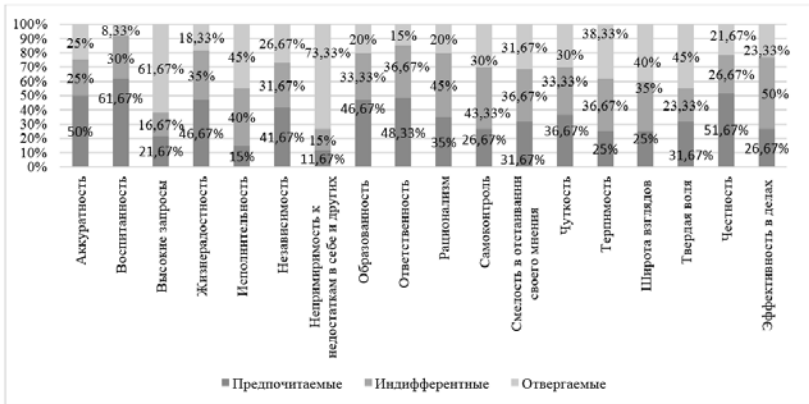


Рис. 4.2. Инструментальные ценности старшекласников

Для меньшего числа школьников значимы ценности «Жизнерадность» (46,67%), «Образованность» (46,67%), «Независимость» (41,67%), отражающая уверенность в своих силах и возможность опираться на личный опыт при выполнении какой-либо деятельности, «Чуткость» в отношениях с другими людьми (36,67%), «Рационализм» (35%), «Твердая воля» (31,67%) и «Смелость в отстаивании своего мнения» (31,67%), отражающие способность осознавать собственные потребности, принимать самостоятельные решения, аргументировать свою точку зрения и бороться за исполнение своих желаний.

Менее трети опрошенных рассматривают в качестве инструмента достижения жизненных целей «Эффективность в делах» (26,67%) и «Самоконтроль» (26,67%), что может быть связано с низкой заинтересованностью в учебно-профессиональной деятельности либо с недостаточной сформированностью представлений о будущей трудовой деятельности. Также для малой части школьников предпочитаемыми являются ценности «Терпимость» к взглядам и мнениям других (25,0%) и «Широта взглядов» (25%), что в целом типично для младшего юношеского возраста. Вовлеченность старшекласников в различные виды деятельности способствует их многогранному развитию. «Высокие запросы» значимы для 21,67% старшекласников. Уровень притязаний школьника может быть обусловлен притязаниями его родителей и близких лю-

дей; данная ценность определяет цели и возможности их достижения. Для 15% респондентов предпочитаема «Исполнительность» (дисциплинированность), для 11,67 – «Непримиримость к недостаткам в себе и других».

В целом можно отметить неоднородность как терминальных, так и инструментальных ценностей, предпочитаемых старшеклассниками.

Для оценки «источника» смысла жизни, который может быть найден человеком в будущем (цели), в настоящем (процесс) или в прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни, был использован «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (рисунок 4.3). Было выявлено, что в выборке преобладает респонденты с высокими показателями результативности жизни, что отражает ориентацию на уже свершившиеся достижения. Меньшая часть (13,33%) старшеклассников проявляют целеустремленность и желание строить планы с принятием (или без такового) ответственности за их реализацию. Ориентированы на проживание текущего периода жизни 10% респондентов. У значительной доли школьников направленность на тот или иной период времени жизни выражена умеренно. Кроме того, у 40% старшеклассников отсутствуют осмысленные цели в жизни; половина опрошенных не удовлетворены своей жизнью в текущий период; 43,33% – прожитым отрезком жизни. Большая часть опрошенных считают события жизни умеренно контролируруемыми, а себя – способными осуществлять такой контроль только частично или в некоторых ситуациях.

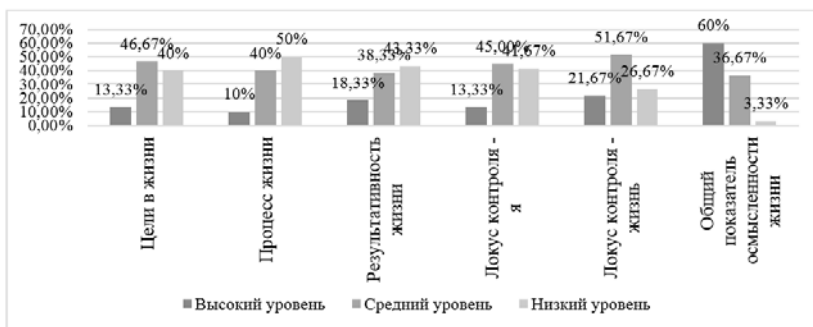


Рис. 4.3. Смысложизненные ориентации старшеклассников

Для исследования представлений старших школьников о системе смыслов собственной жизни и оценки значимости тех или иных смысловых категорий была использована методика «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова (рисунок 4.4). Ведущими для значительной части школьников (38,33%) являются экзистенциальные смыслы, понимаемые В.Ю. Котляковым как ценность проживания жизни, наличия свободы выбора, способности испытывать любовь [159]. Для 35% опрошенных ведущими являются статусные смыслы, основу которых составляет потребность человека занимать высокое положение в обществе, активно строить карьеру, добиваться успеха и признания в глазах окружающих [159]. Семейные жизненные смыслы являются ведущими для 33,33% учащихся.

Треть старшеклассников (28,33%) ориентированы на получение удовольствия от жизни, способность быть счастливым, наслаждаться всем разнообразием доступных человеку эмоций и ощущений. Смыслы самореализации являются ведущими для 21,67%, альтруистические жизненные смыслы – для 18,33% опрошенных. Наименее значимыми для старшеклассников являются коммуникативные (основаны на потребности человека общаться с другими людьми, переживать эмоции, связанные с общением, чувствовать свою нужность и причастность к жизни других людей) и когнитивные (основаны на потребности познавать жизнь, разбираться в противоречиях окружающего мира и собственной личности) смыслы.

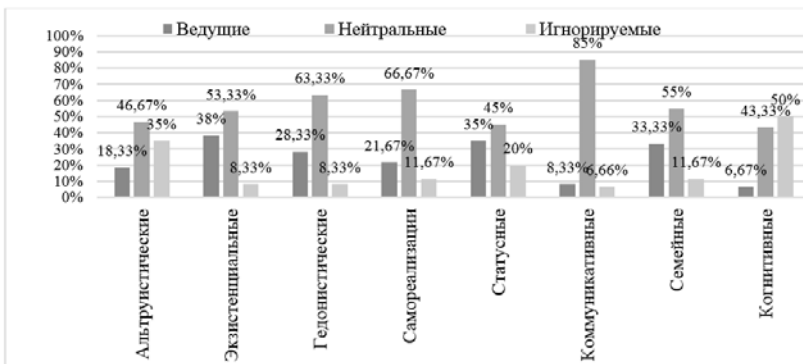


Рис. 4.4. Жизненные смыслы старшеклассников

Для оценки жизненной удовлетворённости был использован опросник «Индекс жизненной удовлетворенности» Н.В. Паниной. Выявлено, что в полной мере удовлетворены жизнью 30% опрошенных старшеклассников, что свидетельствует об увлеченном отношении к обычной, повседневной жизни, наличии решительности, направленной на достижение целей и удовлетворенности достигнутыми результатами, а также высокой самооценке и высоком уровне оптимизма. Средний уровень жизненной удовлетворенности характерен для 56,67%, низкий – для 13,33% опрошенных учеников.

В структуре жизненной удовлетворённости старшеклассников наиболее выражена «Последовательность в достижении целей», что проявляется в решительности и стойкости по отношению к жизни и направленности на достижение целей (рисунок 4.5). Значения шкал «Интерес к жизни», «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» и «Положительная оценка себя и своих поступков» находятся примерно на одном уровне. Это может указывать на умеренную степень энтузиазма старшеклассников в повседневной жизни, наличие убежденности в том, что поставленные цели не были или не могут быть достигнуты в полной мере. На основе данной убежденности строится оценка своих внешних и внутренних качеств. Наименее выражен в структуре жизненной удовлетворённости показатель «Общий фон настроения», позволяющий оценить степень оптимизма, удовольствия от жизни. Средние значения были использованы ввиду того, что обработка опросника не предполагает деления шкал на уровни.

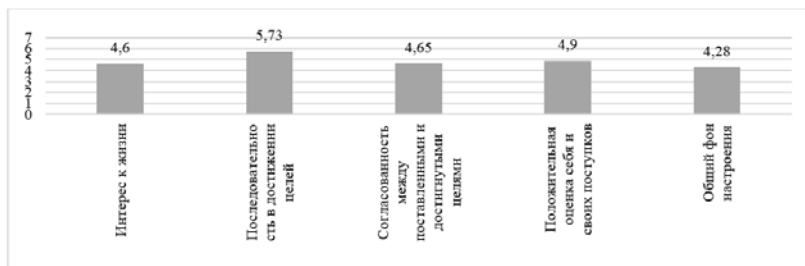


Рис. 4.5. Показатели жизненной удовлетворенности старшеклассников

Далее осуществлялся анализ взаимосвязей ценностных ориентаций, смыслов и смысложизненных ориентаций старшеклассников с показателями жизненной удовлетворенности, выступающей как один из значимых показателей успешности самоосуществления (таблица 4.8). В связи с тем, что в методиках «Ценностные ориентации» М. Рокича и «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова предпочитаемым ценностям и ведущим жизненным смыслом соответствуют меньшие ранги, а отвергаемым и игнорируемым – большие, то выявленные корреляционные связи ценностных ориентаций и жизненных смыслов с результатами других методик при интерпретации должны рассматриваться с позиции оценки занимаемого ранга.

На основе результатов корреляционного анализа можно сделать вывод о наличии взаимосвязи компонентов ценностно-смысловой сферы и жизненной удовлетворённости. Качества, включенные в шкалу «Интерес к жизни» положительно коррелируют с ценностью «Счастье других», что может говорить об увлечённом отношении к обычной повседневной жизни при отвергаемой ценности благосостояния человечества в целом. Отрицательная корреляция с ценностью «Образованность» указывает на взаимосвязь широты знаний и культурного уровня со степенью энтузиазма в повседневной жизни; положительная с показателями шкалы «Альтруистические смыслы» – позволяет предположить, что энтузиазм в отношении повседневной жизни связан с личностным благосостоянием.

Качества, включённые в шкалу «Последовательность в достижении целей», положительно коррелируют с ценностью «Материально обеспеченная жизнь». Отрицательные корреляции показателя «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» с ценностями «Красота природы и искусства», «Творчество» и «Терпимость» свидетельствуют о том, что школьники не считают переживание прекрасного в природе и искусстве, способность заниматься творчеством и умение прощать другим их ошибки и заблуждения важными в собственной жизни и ориентированы на активность, реализацию собственных целей.

Таблица 4.8

Результаты корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена, $p \leq 0,05$, $n = 60$)

| Методики | Шкалы | Индекс жизненной удовлетворённости | | | | | |
|---------------------------|--------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---|---|----------------------|--|
| | | Интерес к жизни | Последовательность в достижении целей | Согласованность между поставленными и достигнутыми целями | Положительная оценка себя и собственных поступков | Общий фон настроения | Общий показатель жизненной удовлетворённости |
| Ценностные ориентации | Интересная работа | -0,16 | -0,005 | -0,08 | -0,04 | -0,28 | -0,09 |
| | Красота природы и искусства | 0,18 | -0,15 | -0,28 | -0,14 | -0,19 | -0,21 |
| | Материально обеспеченная жизнь | -0,18 | 0,29 | -0,09 | 0,12 | -0,10 | 0,02 |
| | Развитие | -0,08 | -0,02 | 0,0002 | -0,12 | -0,27 | -0,07 |
| | Счастливая семейная жизнь | -0,11 | -0,13 | -0,20 | -0,03 | -0,27 | -0,15 |
| | Счастье других | 0,26 | 0,21 | -0,01 | 0,23 | 0,2 | 0,21 |
| | Творчество | -0,17 | -0,11 | -0,28 | 0,02 | -0,17 | -0,15 |
| | Уверенность в себе | -0,19 | 0,17 | -0,21 | 0,26 | -0,16 | -0,05 |
| | Удовольствия | -0,03 | 0,03 | 0,12 | 0,07 | 0,29 | 0,12 |
| Образованность | -0,29 | -0,01 | -0,17 | -0,22 | -0,35 | -0,28 | |
| Терпимость | -0,12 | 0,13 | -0,34 | 0,08 | -0,08 | -0,08 | |
| СЖО | Цели в жизни | 0,12 | 0,19 | -0,01 | 0,26 | 0,22 | 0,32 |
| | Результативность жизни | 0,16 | 0,14 | -0,11 | 0,16 | 0,29 | 0,22 |
| Система жизненных смыслов | Альтруистические смыслы | 0,26 | 0,15 | 0,15 | 0,25 | 0,16 | 0,34 |
| | Гедонистические смыслы | 0,12 | -0,02 | 0,11 | 0,12 | 0,52 | 0,21 |

Примечание: в таблице приведены только те шкалы методик, для которых выявлены статистически значимые корреляционные связи

«Положительная оценка себя и собственных поступков» положительно коррелирует с ценностью «Уверенность в себе». Внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий и сомнений связана с высокой самооценкой и положительной оценкой своих внутренних и внешних качеств. Так, преимущественно умеренная целеустремлённость, выявленная по шкале «Цели в жизни», положительно коррелирует с показателями «Положительная оценка себя и собственных поступков» и «Общий показатель жизненной удовлетворённости», что означает оценку своих внешних и внутренних качеств исходя из наличия или отсутствия в жизни целей, которые придают ей осмысленность и связаны с уровнем жизненной удовлетворённости.

«Общий фон настроения» отрицательно коррелируют с ценностями «Интересная работа», «Развитие», «Счастливая семейная жизнь», «Образованность». Данная взаимосвязь может указывать на умеренную степень оптимизма и способность эффективно справляться с возникающими трудностями, строить планы на дальнейшую жизнь, взаимосвязанную с выбором будущей профессии, необходимостью постоянного духовного и физического саморазвития, возможностями для построения счастливой семьи и широтой знаний, а также культурным уровнем. Большинство ценностей направлено на будущее, которое представляется старшеклассникам неясным. Так же отмечается положительная корреляция с ценностью «Удовольствия». Наличие положительной связи с показателем «Результативность жизни» указывает на то, что удовлетворённость прожитой частью жизни, ощущение её продуктивности и осмысленности связаны со степенью оптимизма и уровнем удовлетворённости жизнью. Положительная взаимосвязь с качествами, определяемыми шкалой «Гедонистические смыслы», указывает на связь общего фона настроения с потребностью получать удовольствие от жизни.

«Общий показатель жизненной удовлетворённости» отрицательно коррелирует с ценностью «Образованность»; положительно – с показателем «Цели в жизни» (что характеризует взаимосвязь возможности постановки целей с удовлетворённостью настоящим) и с характеристиками, включёнными в шкалу «Альтруистические смыслы».

На основании проведённого исследования можно сделать следующие выводы:

– старшеклассники предпочитают ценности, предполагающие ориентацию на собственное благополучие и социальное поощрение (здоровье, активная деятельная жизнь, любовь, воспитанность, честность и аккуратность), что может быть связано с их возрастными особенностями. Индифферентными являются ценности самосовершенствования (познание, развитие, самоконтроль, рационализм) и сферы деятельности (интересная работа, эффективность в делах), что указывает на их взаимосвязь и недостаточную сформированность. Отвергаются ценности, ориентированные на других людей и досуговую деятельность (красота природы и искусства, общественное признание, счастье других), а также ценности, связанные с предъявлением требований к себе и другим людям, поведению и деятельности (непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, исполнительность);

– старшеклассники заинтересованы в своём будущем, обладают адекватными целями саморазвития и самореализации; воспринимают свою жизнь как эмоционально насыщенную и осмысленную, интересную. У старших школьников присутствует умеренная удовлетворённость жизнью и ощущение её продуктивности. Представления о контролируемости жизни и собственной способности осуществлять подобный контроль, выражены умеренно;

– осмысленность жизни старшеклассников определяется потребностью в проживании жизни и наличии свободы выбора, потребностью в наличии высокого социального положения и семьи, в то время как потребность в общении с другими людьми, ощущении причастности к жизни других людей и потребность в познании жизни и окружающего мира не являются категориями, определяющими жизненный смысл;

– старшеклассники в целом удовлетворены жизнью, что связывается в большей степени с последовательностью в достижении целей и в меньшей – с общим фоном настроения;

– проведённый корреляционный анализ подтверждает взаимосвязь компонентов ценностно-смысловой сферы с жизненной удовлетворённостью, выступающей как показатель жизненного самоосуществления. Отмечается связь ценностных и смысложизненных

ориентаций, а также категорий жизненных смыслов с уровнем жизненной удовлетворённости и её составляющими, в первую очередь – с общим фоном настроения. У большинства старшеклассников уровень жизненной удовлетворённости зависит от личного благосостояния и удовлетворения собственных потребностей и интересов.

4.4. Концептуальный каркас управления студенческой вовлеченностью

Е.В. Павлова, канд. психол. наук, доцент
Амурский государственный университет

Развитие вовлеченности человека в пространство жизнеосуществления начинается с вовлеченности в отдельные деятельности и дисциплинарные пространства. В случае со студенческой вовлеченностью речь идет об образовательном пространстве вуза (понимаемом в данном случае в широком смысле) и различных видах аудиторной и внеаудиторной активности. Проведенный анализ литературы и результаты собственных эмпирических исследований позволяют прийти к выводу, что, управление вовлеченностью студентов, сотрудников организаций является актуальным. В то же время, задачи повышения вовлеченности не могут быть решены на уровне конкретных техник и технологий, либо посредством исключительно управленческих решений. Соответственно, речь должна идти о системе действий, включающей организационный, межличностный и личностный уровни. В рамках вуза она может быть представлена в форме «концептуального каркаса», отражающего основные цели, формы и методы организации деятельности по оптимизации академической и социальной вовлеченности студентов. Специфика организации и программного обеспечения психолого-образовательного сопровождения оптимизации ресурсного обеспечения вовлеченности студентов определяется особенностями конкретного образовательного учреждения.

Предлагаемая нами система управления студенческой вовлеченностью включает в себя следующие уровни:

1. Организационный – уровень образовательной организации в целом. Цель мероприятий, реализуемых на данном уровне – создание организационных условий для инициации и поддержания состояния вовлеченности студентов в образовательное пространство.

На данном уровне наиболее значимыми представляются следующие мероприятия по управлению вовлеченностью студентов:

1) формирование информационного «поля» организации. Как было показано в ряде исследований [85; 257; 310 и др.], полноценное информирование сотрудников организации о ее целях, миссии, задачах позволяет повысить их вовлеченность. Проводимые в ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» регулярные опросы студентов показывают, что низкая вовлеченность обучающихся в различные виды внутривузовской активности (научно-исследовательскую, творческую и др.) объясняется ими низкой информированностью о подобных возможностях. Обращает на себя внимание тот факт, что уровень осведомленности студентов значительно изменился после появления соответствующих информационных ресурсов (сайт университета, каналы (группы) кафедр и факультетов в социальных сетях и мессенджерах и т.д.), что свидетельствует скорее о низкой заинтересованности студентов в подобных сведениях.

Соответственно, требуется обеспечение адресного информирования, развития системы эффективной обратной связи, создание каналов коммуникации с учетом конкретных целевых групп, что предотвратит «рассеивание» информации на пути к адресату. Одновременно с этим на личностном уровне у обучающихся формируется интерес к информационному пространству вуза (реализуется в контексте развития смыслового компонента «ресурса вовлеченности»);

2) создание «пространств жизни» внутри университета – так называемых «третьих мест», сочетающих признаки рабочего места и места отдыха, удобных для реализации групповой и индивидуальной деятельности. «Третьи места» зачастую ассоциируются с образом жизни «цифровых кочевников» [170], но их функции гораздо шире. Наличие удобных коворкинг-зон на территории вуза создает условия для реализации совместной деятельности студентов (что повышает уровень их интеграции в вуз и социальной вовлеченности), способствует восприятию учебного заведения как возможного места длительного времяпрепровождения (что повышает вовлеченность в организацию), способствует увеличению объема времени, инвестируемого во внутривузовскую активность.

В Амурском государственном университете подобные места созданы за счет трансформации пространств читальных залов библиотеки, однако практика их использования студентами не является массовой (ее расширение также предполагает развитие смыслового компонента «ресурса вовлеченности»);

3) создание условий для обеспечения социальной вовлеченности студентов (студенческие сообщества, профессионально-ориентированные, научные, творческие объединения и т.д.). Практики массового включения студентов во внеаудиторную внутривузовскую активность являются традиционными для западных вузов. В ряде исследований показано, что социальная составляющая студенческой вовлеченности является не менее важной, чем академическая, а в некоторых случаях позволяет компенсировать низкую успеваемость и сохранить достаточно высокий общий уровень вовлеченности.

В российских вузах подобные практики представлены в меньшей степени. Как правило, научные, творческие и профессионально-ориентированные студенческие объединения относятся к различным структурным подразделениям, часть из них являются узкоспециализированными. Это позволяет решать стоящие перед ними задачи, но не всегда способствует повышению социальной вовлеченности обучающихся. Как убедительно показано в работе О.В. Дремовой с соавторами [88], попытки прямого переноса опыта западных вузов неэффективны в силу ценностно-смыслового своеобразия систем образования различных стран. В связи с этим под условиями для социальной вовлеченности мы понимаем: а) наличие в образовательной организации возможностей выбора обучающимися различной по направленности внеаудиторной активности; б) сформированность в студенческих объединениях, коллективах, конструкторских бюро, лабораториях, бизнес-инкубаторах вовлекающей среды (что реализуется также и на межличностном уровне системы управления студенческой вовлеченностью). Опыт работы со студенческими объединениями показывает, что в ряде случаев разнообразие его состава (включение студентов различных специальностей, факультетов) в большей степени способствует повышению социальной вовлеченности, чем в тех случаях, когда СНО, СПОО или КБ ориентировано на нужды конкретной кафедры. Разнообразие социального опыта поз-

воляет обучающимся удовлетворять потребность в «принадлежности к чему-то большему, чем он сам»;

4) трансформация цифрового пространства университета с учетом потребностей и психологических особенностей современных студентов. Существующие на сегодняшний день информационные ресурсы вузов часто проигрывают в конкуренции за время и внимание студентов другим источникам информации в силу неполного соответствия интересам обучающихся, неудобного пользовательского интерфейса, отсутствия возможности для непосредственной коммуникации и (или) ее жесткой регламентированности и т.д.;

5) формирование корпоративной культуры вовлеченности, основой которой является глубокая заинтересованность всех участников образовательного процесса в достигаемом результате и в процессе деятельности, отсутствие формального отношения к собственным обязанностям. Данный феномен достаточно часто описывается в литературе по управлению человеческими ресурсами, однако его реализация сталкивается со множеством организационных и психологических трудностей. Одной из них является наличие в вузах сотрудников, в той или иной степени придерживающихся «договора о невовлеченности» [352] и транслирующих соответствующие ценности и смыслы обучающимся и коллегам.

В целом управление вовлеченностью на организационном уровне ориентировано на создание условий, способствующих поддержанию состояния вовлеченности сотрудников вуза и обучающихся на оптимальном уровне. Решаются задачи обеспечения преимущественно вовлеченности в организацию, в меньшей степени – вовлеченности в деятельность.

2. Межличностный – уровень взаимодействия преподавателя и студента. Основная цель – вовлечение преподавателей и студентов в совместное проектирование новых форматов научно-образовательного взаимодействия, обладающих высоким вовлекающим потенциалом. В качестве основного условия повышения вовлеченности обучающихся на данном уровне рассматривается качество контакта студентов с обучающими (преподавателями, кураторами, руководителями объединений и т.д.). Именно качество взаимодействия рассматривается зарубежными специалистами как основное условие удержания студента в вузе и обеспечения его высокой социальной интеграции и академической успешности [396; 526 и др.],

а российскими – как условие вовлеченности молодых сотрудников [221].

На данном уровне ключевыми являются следующие факторы:

1) степень вовлеченности преподавателей в профессиональную деятельность. На сегодняшний день российскими и зарубежными специалистами установлено, что вовлеченный сотрудник «заражает» окружающих своим энтузиазмом, а накопление некоторой «критической массы» [257] высокововлеченных работников способно изменить деятельность соответствующего подразделения. В то же время, отсутствуют однозначные данные о том, во что именно должен быть вовлечен преподаватель вуза: в процесс преподавания, в сферу своих профессиональных интересов, в научно-исследовательскую деятельность и т.д.;

2) характеристики рабочей среды и пространства взаимодействия, формируемые конкретным преподавателем. Согласно современным представлениям о свойствах вовлекающей среды, она должна предоставлять достаточную свободу выбора, автономию и качественную обратную связь, быть информационно насыщенной, соответствовать ценностям и смыслам вовлекаемых и предоставлять возможности для удовлетворения их базовых потребностей.

Исследование удовлетворенности студентов качеством взаимодействия с преподавателями проводилось в форме групповых бесед, в которых приняли участие 215 студентов 1–4 курсов пяти факультетов Амурского государственного университета. Было выявлено, что для студентов младших курсов значимо, в первую очередь, внимание к ним как к личностям (высказывались, например, подобные суждения: «Мне очень нравится учиться у В.С. – она нас всех сразу запомнила и интересуется каждым, с ней можно просто поговорить»), и несколько менее – заинтересованность в преподаваемом предмете и глубокие знания («П.Г. всегда приходит с конспектом, но в него не заглядывает, у него много практических примеров всегда в запасе»). Однако излишняя эмоциональная вовлеченность педагогов вызывает у студентов скорее скептическое отношение. Обучающиеся 3-4 курсов обращают внимание на профессионализм преподавателя и качество его взаимодействия с аудиторией («Один наш преподаватель очень красиво читает лекции, грамотно и выразительно, но будто сам себе, мы ему не интересны и пойдем мы что-то или нет – ему не важно»). Только в одной из

групп третьего курса студенты отметили недостаток неформального контакта с преподавателями.

Что касается ответов студентов о значимости для них научных достижений, общественной активности и практического опыта преподавателя, первые два фактора не представляются обучающимся ключевыми. В качестве примера приведем следующее высказывание студентки четвертого курса об одном из преподавателей: «Интересно бывает конечно в интернете на ее статьи наткнуться, когда методичку к семинару ищешь, но они к нашей дисциплине не относятся». В то же время практический опыт и наличие у преподавателя профильного дополнительного образования студентами старших курсов оцениваются высоко.

Характеристики образовательной среды, определяющие ее вовлекающий потенциал, оцениваются студентами в широком диапазоне от «полностью удовлетворен» до «полностью не удовлетворен». Значительное число негативных оценок приходится на «качество обратной связи от преподавателя»: отмечается ее неполнота и несвоевременность, а также проявление некоторыми преподавателями негативных реакций при повторном обращении к ним.

Цель повышения академической и социальной вовлеченности обучающихся на межличностном уровне достигается за счет решения следующих задач:

1) разработка и внедрение цикла повышений квалификации профессорско-преподавательского состава, направленных на развитие «ресурса вовлеченности» преподавателей и формирование психолого-педагогических компетенций, необходимых для создания и поддержания вовлекающей образовательной среды;

2) вовлечение студентов и преподавателей в совместную деятельность по созданию новых форматов научно-образовательного взаимодействия. Значимыми условиями повышения вовлеченности в данном случае является именно совместная деятельность, предполагающая перераспределение традиционных ролей «обучающего» и «обучаемого»; готовность преподавателя к совместному с обучающимися глубокому погружению в поиск решения стоящих перед ними задач; участие студентов в постановке задач (или их самостоятельная постановка при поддержке преподавателя). Указанная деятельность может реализовываться в аудиторной и внеаудиторной активности.

Решение указанных задач может осуществляться в рамках студенческих объединений. В качестве примера рассмотрим деятельность двух курируемых нами студенческих объединений. Студенческое научное объединение «Научный актив факультета социальных наук» создано в 2011 г. с целью формирования единого научно-исследовательского пространства факультета как среды свободного научного поиска. До введения в учебные планы подготовки студентов бакалавриата и специалитета учебной дисциплины «Научно-исследовательская работа студентов» в рамках сообщества решались задачи по формированию у учащихся навыков организации, проведения и презентации результатов научного исследования, развитию научного мышления и поддержанию вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность. Работа со студентами младших курсов осуществлялась на занятиях «Школы молодого исследователя» (годовой цикл занятий, по завершении которого студенту выдавался сертификат). На сегодняшний день основная задача сообщества – объединение инициативных молодых людей, их мотивационная и методическая поддержка. Формирование единого научного сообщества студентов достигается благодаря системе наставничества, практике взаимопомощи при подготовке научных работ; организации междисциплинарных исследований; проведению ежегодных встреч со студентами и выпускниками, успешными в научно-исследовательской деятельности; обеспечение индивидуальной и групповой рефлексии студентами полученного опыта научно-исследовательской деятельности и собственного профессионального становления.

Студенческое профессионально-ориентированное объединение «Центр психологической помощи «Психоттабыч»» более узкоспециализировано. Планирование деятельности осуществляется совместно руководителем из числа профессорско-преподавательского состава выпускающей кафедры и студентами старших курсов специальности «Клиническая психология»; ими же ведется Телеграмм-канал объединения, рекламируется деятельность Центра. Программа деятельности Центра включает: 1) проведение студентами старших курсов учебного консультирования в рамках студенческого Центра психологической помощи (после получения соответствующего допуска); 2) регулярное участие студентов в интервью; 3) проведение просветительских мероприятий в области

психологии, в том числе, на общественных площадках г. Благовещенска; 4) ведение открытых групп и тренингов по вопросам общения, самоорганизации и т.д. для обучающихся различных факультетов университета. Также практикуется совместное участие студентов и преподавателей в образовательных программах, проводимых приглашенными специалистами. Участие студентов в деятельности объединения повышает их вовлеченность в профессиональную деятельность и профессиональное сообщество, социальную вовлеченность, самооэффективность удовлетворенность профессиональным выбором.

3. Личностный уровень управления вовлеченностью. Цель – развитие «ресурса вовлеченности» студентов и психологических качеств, необходимых для поддержания среднесрочной и долгосрочной вовлеченности. Данный уровень в меньшей степени задается спецификой конкретной организации, а развиваемые на нем психологические качества значимы для достижения вовлеченности молодых людей в широкий спектр пространств жизнеосуществления.

На данном уровне нами выделяются следующие направления деятельности:

1) формирование когнитивной составляющей «ресурса вовлеченности», то есть целостных представлений о вузе и имеющихся в нем возможностях, получаемой профессии, организационных аспектах обучения. Опрос студентов первого курса показывает, что при достаточно хорошем уровне информирования по указанным вопросам наличествует дефицит смыслового наполнения получаемой информации (например, «Нам регулярно и много всего сообщают, но я не до конца понимаю, зачем это мне и где я могу эту информацию применить»). В процессе освоения курса «Введение в профессию» первокурсники изучают нормативную документацию, учебные планы и т.д., но целостный образ своей будущей профессии у них складывается не всегда, что также негативно влияет на академическую вовлеченность. Формирование когнитивного компонента предполагает ведение активного диалога со студентами, получение от них обратной связи, обсуждение информации в различных контекстах, чтобы из просто «знаемой» она перешла на уровень интериоризированной и далее – субъективированной.

Для этого могут быть использованы следующие формы работы:

– проведение кураторских часов в формате активного взаимодействия студентов первого и старших курсов с целью расширения представлений первокурсников о вузе и получаемой профессии

(примеры тем: «Пространство моего вуза», «Мое профессиональное будущее»). Эффективность работы повышается за счет использования деловых игр, элементов арт-терапии, методов группового поиска и принятия решений и т.д.;

– проведение встреч с представителями профессии (как на территории вуза, так и на территории работодателя);

– индивидуальная работа со студентами;

2) развитие смыслового компонента «ресурса вовлеченности» (ценностно-смыслового регулирования деятельности). Как подчеркивает S.J. Mann, одной из основных причин отчуждения обучающегося от вуза является несоответствие его ценностей, смыслов, норм и системы ценностей и смыслов, традиций, практик взаимодействия, принятых в учебном заведении [475]. Традиционным методом разрешения данного противоречия является проведение кураторских часов, знакомство с корпоративной культурой университета и т.д. Однако в таком случае не проясняется ценностная составляющая «полюса субъекта», студента «адаптируют к вузу», а не создают условия для включения в качестве полноценного участника в новую для него систему. Более продуктивным представляется применение не только педагогических, но и психологических, психолого-педагогических методов.

С целью развития смыслового компонента «ресурса вовлеченности» студентов нами используются следующие формы работы:

– ведение открытых психодинамических групп. На протяжении учебного года проводятся встречи в группе «Я и мой Университет», позиционируемой как «место, где можно поговорить о том, что мне не понятно в моей учебе и в университете в целом, с чем я не справляюсь, что вызывает у меня сильные эмоции и т.д.». После апробации нескольких форматов ведения группы мы остановились на варианте, при котором ведущим группы был студент-психолог выпускного курса, а преподаватель выступал в качестве ко-терапевта. На протяжении учебного семестра проводится работа психодинамической группы «Неуловимые смыслы», в рамках которой обсуждаются: проблема смысла жизни, смыслы учебной деятельности, представления студентов о будущем; вопросы взаимодействия личности и общества, долга и социальных обязательств; виртуальные миры и пространства жизни и т.д.

– тренинговые занятия, направленные на работу с отдельными составляющими смыслового компонента «ресурса вовлеченно-

сти». Поскольку ведущими личностными дезорганизаторами времени для многих обучающихся являются эмоциональная апатия и эмоциональная напряженность, исследование со студентами причин возникновения этих состояний и обучение навыкам релаксации, планирования времени, осознанного восприятия степени значимости решаемых задач позволяет существенно снизить уровень напряжения, повысить академическую и социальную вовлеченность. Стандартная программа тренинга включает шесть занятий; работа осуществляется по факту набора группы;

3) развитие составляющих инструментального компонента «ресурса вовлеченности». Поскольку большая часть составляющих указанного компонента относится к системным регуляционным качествам, уровень их актуального развития обусловлен, в числе прочего, возрастом респондентов и спецификой жизненного опыта, особенностями воспитания и жизненного мира; соответственно, любые целенаправленные воздействия по изменению их уровня требуют достаточно длительного времени. Основная форма работы – тренинговая.

Для проверки «чувствительности» составляющих «ресурса вовлеченности» и состояния вовлеченности к психологическим воздействиям в рамках тренинга, реализуемого параллельно с учебно-профессиональной деятельностью, а также определения оптимальной (с точки зрения соотношения затрат и получаемого эффекта) его длительности нами были разработаны и апробированы четыре коррекционно-развивающие программы, имеющие различные мишени психологического воздействия. Три из них рассчитаны на 12 недель и реализовывались в течении одного семестра, четвертая – на 24 недели (по три месяца в осеннем и весеннем семестрах), занятия проводятся один раз в неделю, длительность – два академических часа. Целевая аудитория – студенты первого курса; выборка формировалась методом естественных групп. В реализации коррекционно-развивающих программ участвовали студенты предвыпускного курса специальности «Клиническая психология».

Мишенью развивающего воздействия в первой программе является отношение первокурсников к новизне и неопределенности. Диагностируемые показатели – ригидность и толерантность к неопределенности. Программа включает три тематических блока: «Личностная и ситуативная тревожность», «Новизна и отношение к ней», «Толерантность к неопределенности». В процессе реализации программы

уделялось внимание таким аспектам ситуаций как новизна, оригинальность, непрогнозируемость, отсутствие алгоритмов действий и т.д. Многонациональный состав группы позволил продемонстрировать различные варианты понимания человеком жизненных обстоятельств, целей и задач и т.д. Более половины студентов отметили, что участие в тренинговой работе было для них интересным, но требовало значительных усилий, «поскольку нужно понимать себя и что-то в себе менять, а это не всегда приятно».

Вторая коррекционно-развивающая программа направлена на развитие внутренней академической мотивации. Диагностируемые показатели – академическая мотивация, мотивация достижения, удовлетворенность основных потребностей. Программа включает два тематических блока: «Ценности и смыслы высшего образования» и «Основные потребности и способы их удовлетворения». В процессе реализации программы значительное время было уделено развитию смысловой составляющей «ресурса вовлеченности», обсуждению со студентами возможностей, предоставляемых вузом, видов активности, вариантов разностороннего развития.

Третья программа направлена на развитие самоорганизации студентов. Диагностируемые показатели – самоорганизация деятельности и личностные дезорганизаторы времени. Первый блок программы направлен на развитие у студентов навыков идентификации собственных эмоций (в первую очередь, негативных, способствующих поддержанию эмоционального напряжения) и приемов их стабилизации. Второй блок включает упражнения по идентификации «поглотителей времени», освоению алгоритмов работы с различными группами дезорганизаторов. Третий – направлен на развитие навыков, лежащих в основе продуктивной саморегуляции деятельности.

Четвертая программа сфокусирована на развитии самоэффективности студентов и ряда сопряженных с ней показателей. В состав диагностируемых и развиваемых качеств включены: общая и частная (в межличностном общении и в предметной деятельности) самоэффективность, уровень субъективного контроля, академическая мотивация, удовлетворенность жизнью. Программа включает четыре блока: «Ценности и смыслы обучения в вузе», «Принятие ответственности и уверенность в своих силах», «Эффективная коммуникация», «Опыт уверенного поведения». В процессе реализации коррекционно-развивающей программы основной акцент ста-

вился на создание ситуаций успеха как основы развития самоэффективности. Первые занятия были направлены на самопознание, принятие ценности себя, своих эмоций, стремлений и т.д. Осуществлялась работа по прояснению мотивов обучения в вузе, сопоставлению желаний, возможностей и внешних требований в процессе реализации учебно-профессиональной деятельности и различных видов внутривузовской активности. Отдельный блок занятий был направлен на развитие навыков эффективной коммуникации. Вопросы принятия ответственности рассматривались как применительно к конкретным ситуациям, так и в контексте целостного жизненного пути личности.

По итогам реализации коррекционно-развивающих программ установлено, что наиболее чувствительны к психологическому воздействию, осуществляемому в форме тренинга, сенситивная и актуальная ригидность, интолерантность к неопределенности, мотивация достижения успеха (как общая, так и в академической сфере), ряд показателей самоорганизации (фиксация и самоорганизация в узком смысле), состояния эмоциональной апатии и эмоциональной напряженности и ценностно-смысловые дезорганизаторы времени, самоэффективность, удовлетворенность жизнью и уровень субъективного контроля в отдельных сферах жизни. Что касается академической мотивации, можно предположить, что она изменяется именно при фокусировке тренинговой программы на данной совокупности параметров. Значительная часть перечисленных характеристик имеют выраженную эмоциональную окраску, в связи с чем их положительная динамика может быть объяснена, в числе прочего, благоприятными межличностными отношениями в группе и с тренерами, а также переживанием собственной значимости.

В результате опроса студентов установлено, что у значительной их части участие в развивающих программах первоначально вызвало тревогу и желание избегать активности. Включение происходило к третьему-четвертому занятию. Ряд участников обратили внимание на то, что им было легче работать с эмоционально вовлеченным, активным тренером. Студентами старших курсов, проводившими часть занятий, в качестве наибольшей трудности был назван низкий уровень развития рефлексии у первокурсников, что затрудняло проведение шеринга. Старшекурсниками было отмечено, что подобный опыт повышает их уверенность в собственных силах, позволяет почувствовать себя специалистом.

Помимо групповой работы, значимой для повышения вовлеченности в деятельность, социальное взаимодействие, организацию, продуктивной является и индивидуальная психолого-педагогическая и психологическая работа со студентами. В первую очередь это касается студентов «группы риска», имеющих трудности в саморегуляции и организации собственной активности. Особое внимание требуется уделять и высокоэффективным студентам, поскольку высока вероятность их вовлеченности в пространства, лежащие за пределами вуза, предоставляющие большие возможности для самореализации.

Фактически, наибольшую трудность для реализации в условиях вуза представляет именно личностный уровень управления вовлеченностью, поскольку для этого требуется значительный кадровый резерв специалистов с психологической (психолого-педагогической) подготовкой в данной области. Как и любые изменения, внедрение программы управления студенческой вовлеченностью в ряде случаев встречает стойкое сопротивление. В то же время, без «вовлекающих фигур», имеющих определенный статус в глазах студентов, управление их вовлеченностью малоэффективно.

Таким образом, управление студенческой вовлеченностью является эффективным при условии реализации системы воздействий на организационном, межличностном и личностном уровнях. Непосредственное воздействие возможно только на краткосрочную вовлеченность, в остальных случаях требуется создание условий, обеспечивающих соответствие человека и среды. Составляющие «ресурса вовлеченности», в силу своей универсальности, необходимы для обеспечения вовлеченности молодежи в процесс собственного жизнеосуществления.

Заключение

Проведенный анализ современного состояния исследований по проблеме вовлеченности позволяет утверждать, что вовлеченность представляет собой сложный, многомерный феномен, взаимосвязанный с другими аспектами организационного поведения. На сегодняшний день исследования сфокусированы в двух относительно независимых направлениях: изучение вовлеченности персонала и вовлеченности студентов. При этом практически отсутствуют общие представления о природе, длительности, характеристиках вовлеченности и терминологическое однообразие при ее описании.

На основе междисциплинарного анализа выявлены основные контексты рассмотрения вовлеченности: содержательный (изучение деятельностей, в которые вовлекается человек), предметно-сущностный (представления о природе вовлеченности), временной (представления о длительности и «масштабе» вовлеченности). Выявлены тенденции перехода от рассмотрения вовлеченности в ряду других характеристик организационного поведения к признанию ее ведущей роли; от понимания вовлеченности как характеристики человека или деятельности к изучению ее как «принадлежащей» пространству взаимодействия «человек-среда». При этом вовлеченность изучается преимущественно в контексте конкретной деятельности (реже – дисциплинарного пространства); исследования вовлеченности как самостоятельного феномена в научной литературе представлены минимально.

Многомерность вовлеченности раскрывается в научной литературе посредством выделения ее компонентов, видов, форм, уровней, стилевых особенностей и т.п. На сегодняшний день разработаны различные варианты классификации видов студенческой вовлеченности и вовлеченности персонала. Наиболее распространенными являются выделение академической и социальной вовлеченности обучающихся; вовлеченности сотрудников в деятельность и в организацию. Существуют разнообразные варианты выделения компонентов вовлеченности, чаще всего речь идет о поведенческом, когнитивном и эмоциональном компонентах. Индикаторы вовлеченности, описанные на сегодняшний день в научной литера-

туре, в большинстве случаев соотносятся исследователями с конкретной деятельностью (учебной, профессиональной, коммуникативной и т.д.). Только часть из них могут быть применены для оценки вовлеченности человека в пространство жизнеосуществления; в первую очередь, это активная жизненная позиция, использование возможностей, предоставляемых средой, равнодушие к выполняемой деятельности и к собственной жизни в целом.

Факторы вовлеченности и сотрудников организаций, и студентов могут быть объединены в три группы: социально-демографические, индивидуально-психологические и организационные. Представленные в научной литературе данные о роли различных факторов разнообразны и в ряде случаев противоречивы; практически отсутствует информация о взаимосвязи и взаимовлиянии отдельных факторов. В вопросах управления вовлеченностью значительное внимание уделяется технологической стороне в ущерб всестороннему изучению феномена. Существующие модели и теории управления вовлеченностью на определенном этапе развития науки и практики позволяли решать задачи управления вовлеченностью, но недостаточны для понимания ее системного характера; необходимо включение их в более широкий контекст жизнеосуществления человека.

Немаловажным является и тот факт, что психологические характеристики современной молодежи (так называемого «цифрового поколения») во многом отличаются от таковых у представителей предшествующих поколений. К ним относятся: многозадачность и медиамногозадачность, клиповость мышления, укорочение времени сосредоточения внимания и развитие способности к обработке большого потока разнообразной информации. Жизнь современной молодежи разворачивается в так называемой совмещенной (смешанной) среде, объединяющей практики онлайн и офлайн взаимодействия. Это порождает множественные реальности, задающие уникальные форматы жизнеосуществления человека. Указанные изменения создают новые возможности и новые риски, которые необходимо учитывать, в том числе, в исследованиях вовлеченности молодежи.

Наряду с традиционной социализацией, современные дети, подростки и молодые люди включаются в процессы «цифровой социализации» или «киберсоциализации», имеющей преимущественно

стихийный характер. За счет многообразия пространств, в которых протекает процесс взросления, создается множественность ориентиров в построении идентичности и собственной личности. Меньшая включенность современной молодежи в традиционные институты и пространства социализации может приводить к ослаблению связей с социальным окружением, культурой, традициями и т.д. Существование множества «сетевых идентичностей» молодых людей позволяет также предположить, что они легче вовлекаются в те среды и пространства, которые позволяют сформировать более или менее отчетливую идентификацию, соответствующую потребностям молодого человека.

В современных условиях изменяются практики вовлечения и вовлеченности молодых людей в различные виды и формы активности. В системе образования активно применяются технологии дистанционного и смешанного обучения, геймификация и технологии виртуальной реальности; развивается цифровое волонтерство и цифровая политическая активность; формируются профильные интернет-сообщества. В результате традиционные методы и способы вовлечения молодежи во внутривузовскую и профессиональную активность становятся все менее эффективными. Кроме того, одной из причин невовлеченности молодежи в образовательное пространство является гораздо меньшая информационная насыщенность образовательного пространства по сравнению с пространством повседневной цифровой жизни. Соответственно, все большую актуальность и обоснованность приобретает исследование некой «процессуальной», «текущей вовлеченности», вовлеченности в процесс жизнеосуществления, совершения жизненных выборов, а не в статичные пространства и деятельности.

В качестве методологического основания, позволяющего систематизировать имеющиеся данные, а также существенно расширить и углубить понимание собственно психологической составляющей вовлеченности, нами рассматривается методология системной антропологической психологии, дополненная положениями историко-эволюционного и системно-диахронического подходов. В этом ключе вовлеченность определяется нами как состояние человека как открытой самоорганизующейся системы, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия и достаточной сензитивности человека к этой среде,

характеризующееся изменением темпоральных характеристик жизнеосуществления человека (расширение временной перспективы, субъективное ускорение течения времени, восприятие жизни как непрерывного процесса становления), а также специфическим комплексом переживаний (поглощенность деятельностью, эмоциональная готовность преодолевать возникающие препятствия, удовлетворенность деятельностью и жизнью в целом, удовольствие и переживание собственной эффективности, ощущение контроля над ситуацией). Приведенный перечень характеристик состояния вовлеченности может быть конкретизирован применительно к различным по длительности и масштабу «вовлеченности» деятельностям и пространствам.

Совокупность психологических характеристик человека, лежащих в основе формирования вовлеченности, образуют «ресурс вовлеченности» человека. Состав «ресурса вовлеченности» определяется характеристиками той среды, в которой протекает жизнь человека. В структуре «ресурса вовлеченности» нами выделены инструментальный, смысловой (ценностно-смысловое регулирование деятельности) и когнитивный компоненты. В состав инструментального компонента «ресурса вовлеченности», выполняющего регуляционные функции, включены психологические характеристики, отражающие способность человека эффективно справляться с вызовами изменчивости и неопределенности, принимать ответственность за свою жизнь и ее отдельные стороны, проявлять инициативу и достигать успеха в различных видах активности, включая инновационную (ригидность, толерантность к неопределенности, саморегуляция, локус контроля, психологическая готовность к инновационной деятельности, мотивация достижения). Представленные в смысловом компоненте «ресурса вовлеченности» качества (переживания в деятельности, личностные дезорганизаторы времени, социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере) также выполняют функции регуляции, но в более частных аспектах. Когнитивный компонент «ресурса вовлеченности» включает в себя представления о различных сторонах пространства жизнеосуществления человека. При необходимости данная модель может быть сужена и конкретизирована применительно к отдельным видам деятельности.

Понимание вовлеченности как состояния, которое формируется в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия, позволяет соотнести отдельные формы, уровни, виды вовлеченности с определенными временными и пространственными характеристиками, определяющими «масштаб» взаимодействия, и дифференцировать кратко-, средне- и долгосрочную вовлеченность. Основаниями для подобного разграничения выступают не столько показатели длительности, сколько та роль, которую играет деятельность или пространство вовлечения в жизни человека, насколько они встраиваются в процесс его жизнеосуществления.

Проведенные исследования вовлеченности студентов во внеучебную деятельность, а также показателей ценностно-смысловой сферы и самоосуществления учащихся Общеобразовательного лицея АмГУ позволяют говорить как о дефицитах, так и о профицитах в данных областях. Вовлеченность обучающихся в процесс непрерывного образования на довузовском, вузовском и послевузовском этапах способствует инициации и поддержанию их долгосрочной вовлеченности в процесс жизнеосуществления (самоосуществления).

Разработанный «концептуальный каркас» управления академической и социальной вовлеченностью студентов предусматривает определение целей, мишеней воздействия и комплекса мероприятий, реализуемых на организационном, межличностном и личностном уровнях. Адаптация описанной системы к условиям конкретной образовательной организации позволяет использовать ее в условиях различных образовательных сред. Развитие «ресурса вовлеченности» повышает вероятность вовлеченности молодых людей в процесс собственного жизнеосуществления, что проявляется в социальной устойчивости, соотносится со способностью принимать ответственные решения и придерживаться их. Невовлеченность в условиях трансформации общества повышает риск вовлечения молодежи в асоциальные и антисоциальные группы.

Библиографический список

1. Абрамов Р.Н. Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета / Р.Н. Абрамов, И.А. Груздев, Е.А. Терентьев // Вопросы образования. – 2017. – №1. – С. 88–111. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-88-111
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Авербух Н.В. Феномен присутствия и его влияние на эффективность решения интеллектуальных задач в средах виртуальной реальности / Н.В. Авербух, А.А. Щербинин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. № 4. – С. 102–119.
4. Аверин Ю.П. Политическая вовлеченность и ценностные позиции выпускников вузов г. Москвы / Ю.П. Аверин // Вестник Московского университета. – Серия 18: Социология и политология. – 2012. – №3. – С. 72–91.
5. Агапов А.И. Модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования / А.И. Агапов, К.В. Киуру // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61–2. – С. 6–10.
6. Агапова Е.Н. Роль студенческого самоуправления как социального института в повышении качества высшего образования / Е.Н. Агапова // Евразийский союз ученых. – 2015. – №7–7 (16). – С. 56–58.
7. Айсина Р.М. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски / Р.М. Айсина, А.А. Нестерова // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. №4. – С. 42–57. DOI: 10.17759/sps.2019100404
8. Александров А.А. Инженерное образование сегодня: проблемы и решения / А.А. Александров, И.Б. Федоров, В.Е. Медведев // Будущее инженерного образования: сб. статей / под ред. А.А. Александрова, В.К. Балтяна – М.: Ассоциация технических университетов, 2016 – С. 5–11.
9. Александров Д.А. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер / Д.А. Александров, В.А. Иванюшина, Д. Л. Симановский // Вопросы образования. – 2017. – №3. – С. 183–201. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-183-201

10. Александрова Л.Д. Управленческие аспекты виртуализации образования / Л.Д. Александрова, Е.Л. Трушникова // Социум и власть. – 2016. – №2 (58). – С. 117–122.

11. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3–15.

12. Андрееenkova Н.В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов / Н.В. Андрееenkova // Мониторинг общественного мнения. – 2010. – №5 (99). – С. 189–215.

13. Андросова О.В. Диагностика степени удовлетворенности и вовлеченности персонала как мотивационных факторов управления / О.В. Андросова // Мотивация и оплата труда. – 2018. – №3. – С. 176–186.

14. Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом / И.В. Антипкина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. №4 (41). – С. 102–114.

15. Архипов П.Е. Отождествление человека с его игровым аватаром в рамках игровых метавселенных. Повседневные практики в видеоиграх / П.Е. Архипов // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2022. – №1 (43). – С. 53–61. DOI: 10.47475/2070-0695-2022-10106

16. Асеева О.В. Виртуализация социальной активности молодежи в сетевых сообществах: автореф. ... канд. социол. наук / О.В. Асеева. – Белгород, 2015. – 22 с.

17. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования / А.Г. Асмолов // Образовательная панорама. – 2016. – №1 (5). – С. 6–8.

18. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 767 с.

19. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2011. – 416 с.

20. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А.Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. № 40. – Ст. 1.

21. Асмолов Г.А. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива / Г.А. Асмолов, А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2019. – №4. – С. 3–28.

22. Афанасьева Д.О. Образовательные потребности студентов в контексте карьерных планов (на примере ТГУ) / Д.О. Афанасьева // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №358. – С. 80–83.

23. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. № 3. – С. 152–162.

24. Байкин И.А. Вовлечение российской молодежи в социальное управление / И.А. Байкин // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – №1. – С. 140–150.

25. Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия / А. Н. Моспан [и др.] // Организационная психология. – 2016. – Т. 6. № 2. – С. 8–29.

26. Балезина Е.А. Положение молодого преподавателя вуза в условиях модернизации высшего образования: риски и их восприятие / Е.А. Балезина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018. – №4 (52). – С. 99–108.

27. Барабанщикова В.В. Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях / В.В. Барабанщикова, О.А. Климова // Национальный психологический журнал. – 2015. – №1 (17). – С. 52–60. DOI: 10.11621/nprj.2015.0106

28. Батов А.В. Проблемы и перспективы цифровой социализации / А.В. Батов // Экономика и социум. – 2015. – №1–2 (14). – С. 376–379.

29. Белецкая А.А. К вопросу о рассмотрении феномена «жизненные стратегии» в отечественной и зарубежной психологии / А.А. Белецкая // Вестник КРСУ. – 2009. – Т. 9. №12 – С. 5–8.

30. Белинская Е.П. Активность в виртуальном взаимодействии как фактор конструирования идентичности пользователями социальных сетей: межпоколенные различия / Е.П. Белинская, Д.К. Франтова // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2017. – №3 (9). – С. 28–43.

31. Бердникова В.А. Структурно-функциональный анализ психологической системы профессиональной увлечённости личности / В.А. Бердникова, Г.И. Корчагина // Концепт. – 2016. – Т. 32. – С. 12–17 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56655.htm>

32. Бессмертный А.М. Методика оценки эффективности игрофикации в учебном процессе / А.М. Бессмертный, И.В. Гаенкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – №3 (33). – С. 43–47.

33. Богачева Н.В. Адаптация русскоязычной версии опросника мотивации игры в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОРПГ) Ника Йи / Н.В. Богачева, В.Е. Епишин, А.В. Мильянская // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. №3. – С. 475–490. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-475-490

34. Богдан Н.Н. Мотивация и демотивация профессиональной деятельности персонала вуза (на примере вузов Дальневосточного Федерального округа) / Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкин // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – №3 (33). – С. 89–97.

35. Богомаз С.А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С.А. Богомаз, Д.Ю. Баланев // Сибирский психологический журнал. – 2009. – №32. – С. 23–28.

36. Богомаз С.А. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у студентов / С.А. Богомаз, В.В. Мацута // Психология обучения. – 2010. – №12. – С. 77–88.

37. Богомаз С.А. Типологические особенности самоорганизации деятельности / С.А. Богомаз // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №344. – С. 163–166.

38. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

39. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.

40. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1981. – №2. – С. 46–56.

41. Бредун Е.В. Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики: контекст адаптивного образования / Е.В. Бредун [и др.] // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17. №1. – С. 60–73. DOI: 10.21702/grj.2020.1.5

42. Брылева А.И. Взаимосвязь вовлеченности в студенческое самоуправление и жизнестойкости лидеров студенческих организаций / А.И. Брылева // Наука и образование сегодня. – 2017. – №12 (23). – С. 112–114.

43. Бызова В.М. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов / В.М. Бызова, Е.И. Перикова, А.Е. Ловягина // Сибирский психологический журнал. – 2019. – №73. – С. 126–140. DOI: 10.17223/17267080/73/8

44. Бызова В.М. Психология метакогнитивизма: вызовы современности / В.М. Бызова, Е.И. Перикова. – СПб.: Скифия-принт, 2020. – 140 с.

45. Быховская И.М. Фандомы – сообщества цифровой эпохи: гибридная культура в околоспортивном измерении / И.М. Быховская, И.Ю. Люевич // Социология власти. – 2018. – Т. 30. №2. – С. 40–54. DOI: 10.22394/2074-0492-2018-2-40-54

46. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

47. Верещагина Л.А. Психология потребностей и мотивация персонала / Л.А. Верещагина, И.М. Карелина. – Харьков: Гуманитарный центр, 2005. – 156 с.

48. Вовлеченность в виртуальную среду поколения Z / А.А. Глазков [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10–2. – С. 361–368.

49. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей / А. А. Бочавер [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. №4. – С. 32–40. DOI: 10.17759/pse.2018230403

50. Водяха С.А. Состояние вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной образовательной среды / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С. 35–39.

51. Войскунский А.Е. Современные тенденции киберпсихологических исследований / А.Е. Войскунский // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме / под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2019. – С. 6–13.

52. Войсунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете / А.Е. Войсунский // Информационное общество. – 2005. – №1. – С. 53–58.

53. Воронцова Е.Г. Исследование самоэффективности и саморегуляции студентов технического вуза в контексте регуляторного подхода / Е.Г. Воронцова // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2017. – Т. 20. – С. 11–20.

54. Воцкий А.З. Сущность понятия «мотивационная готовность к инновационной деятельности» / А.З. Воцкий // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14166>

55. Гайдар М.И. Личностная самоэффективность студентов-психологов / М.И. Гайдар // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. № 1. – С. 75–77. DOI: 10.21702/rpj.2008.1.9

56. Галажинский Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст / Э.В. Галажинский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 123–147.

57. Галажинский Э.В. Психическая ригидность как интегральный показатель степени открытости психологической системы (в контексте проблемы самореализации личности) / Э.В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2001. – №14–15. – С. 48–53.

58. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности / Э.В. Галажинский // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии» (Караганда, 20 апреля 2001 г.). – Караганда, 2001. – С. 38–48.

59. Галай И.А. Гендерные особенности личностного потенциала студенческой молодежи в динамике обучения в педагогическом вузе / И.А. Галай, Р.И. Айзман, С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2017. – №66. – С. 6–17. DOI: 10.17223/17267080/66/1

60. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2017. – №4. – С. 3–20. DOI: 10.11621/vsp.2017.04.03

61. Гвоздева С.М. Непараметрический статистический анализ вовлеченности персонала в организации / С.М. Гвоздева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. – 2014. – Т. 14. №4. – С. 639–645.
62. Герасимова А.А. Общая шкала проблемного использования Интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника / А.А. Герасимова, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26. № 3. – С. 56–79. DOI: 10.17759/cpp.2018260304
63. Герт В.А. Индивидуальность и индивидуализация человека / В.А. Герт // Педагогическое образование в России. – 2014. – №4. – С. 209–214.
64. Гершунский Б.С. Методологические проблемы развития системы непрерывного образования / Б.С. Гершунский // Перспективы проблемы развития непрерывного образования: сб. науч. трудов. – М.: АПН СССР, 1987. – С. 3–18.
65. Гинзбург М.Р. Ценностно-смысловые и пространственно-временные аспекты развития в подростковом и юношеском возрастах / М.Р. Гинзбург // Мир психологии. – 2017. – №1 (89). – С. 125–129.
66. Глебова Г.Ф. Участие студентов во внеучебной деятельности как фактор развития социальной активности молодежи: результаты исследования / Г.Ф. Глебова, О.А. Бузак // Учитель и время. – 2017. – №12. – С. 56–65.
67. Говоров А.И. Оценка актуальности разработки методов использования средств геймификации и игровых технологий в системах управления обучением / А.И. Говоров, М.М. Говорова, Ю.О. Валитова // Компьютерные инструменты в образовании. – 2018. – №2. – С. 39–54.
68. Голованова Н.Ф. Самооценка эффективности самоосуществления как фактор психологического благополучия личности / Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова // Вестник КемГУ. – 2018. – №3. – С. 85–92. DOI: 10.21603/20 78-8975-2018-3-85-92.
69. Голованова Н.Ф. Теоретическое определение и опыт исследования самоосуществления подростков / Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова, К. Ю. Ануфриюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52 (7). – С. 547–555.
70. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.

71. Головяшкина М.А. Педагогический потенциал гаджетов в образовательной среде / М.А. Головяшкина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – №1 (9). – С. 33–36. DOI: 10.30853/pedagog.2018-1.6

72. Горбачева И.М. Вовлеченность студентов в профсоюзную деятельность как фактор формирования социальной активности обучающихся в высших учебных заведениях / И.М. Горбачева, О.А. Павлутенкова, И.С. Марусева // Вестник РМАТ. – 2017. – №2. – С. 34–41.

73. Горбунова Е.В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США / Е.В. Горбунова // Вопросы образования. – 2018. – №1. – С. 110-131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131

74. 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.

75. Горностаев С.В. Генезис и психологическое содержание научной проблемы лояльности / С.В. Горностаев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №60. – С. 22–39. DOI: 10.17223/17267080/60/2

76. Гофман И. Ритуал взаимодействия. Очерки поведения лицом к лицу: пер. с англ. / И. Гофман; под ред. Н.Н. Богомоловой, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.

77. Гришина Н.В. Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические особенности / Н.В. Гришина // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. № 48. – Ст. 10.

78. Гуляева М.А. Теоретические основы изучения вовлеченности в коммуникацию / М.А. Гуляева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – №9–10 (113). – С. 65–69.

79. Давыдовский А.Г. Проблема педагогических рисков виртуализации высшего образования / А.Г. Давыдовский // Веснік БДУ. Серыя 4: Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2015. – №1. – С. 75–78.

80. Дегтярев В.А. Проблема вовлеченности студентов в учебную деятельность в Липецком филиале Финуниверситета / В.А. Дегтярев, Т.В. Башлыков // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2021. – №2 (19). – С. 88–97. DOI: 10.24412/2541-9056-2021-2-88-97

81. Деревянченко А.А. Политическая активность молодежи в цифровом сообществе / А.А. Деревянченко, Д.В. Калинин // Гражданин. Выборы. Власть. – 2020. – №2 (16). – С. 155–173.

82. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 267 с.

83. Дзялошинский И.М. Медиа и социальная активность молодежи / И.М. Дзялошинский, Ю. Мастерова // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2012. – №3. – Ст. 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mic.org.ru/phocadownload/3-dzyaloshinsky-masterova.pdf>

84. Долженко Р.А. Вовлеченность персонала: индикаторы и способы оценки / Р.А. Долженко // Мотивация и оплата труда. – 2014. – №4. – С. 258–267.

85. Долженко Р.А. Опыт исследования вовлеченности персонала в коммерческом банке / Р.А. Долженко // Мотивация и оплата труда. – 2015. – №3. – С. 230–240.

86. Долженко Р.А. Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий / Р.А. Долженко // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. – 2014. – №9 (119). – С. 157–162.

87. Доминяк В.И. Организационная лояльность: основные подходы / В.И. Доминяк // Менеджер по персоналу. – 2006. – №4. – С. 34–40.

88. Дремова О.В. Учебные сообщества на базе общежитий: опыт зарубежных вузов и возможности реализации в России / О.В. Дремова, И.А. Щеглова. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/430139936.pdf>

89. Другова Е.А. Человеческий капитал университета в фокусе кадровой политики / Е.А. Другова // Управление талантами и трансформация корпоративной культуры: материалы Международной конференции «HR-тренд 2015: управление талантами и трансформация корпоративной культуры» (Томск, 13–14 ноября 2015 г.) / под ред. О.Б. Алексеева, Э.В. Галажинского, А.О. Зоткина. – Томск: Издательский дом ТГУ, 2016. – С. 27–30.

90. Дружилов С.А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания / С.А. Дружилов // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5. №12. – С. 30–43.

91. Дубровина И.В. Психологическое благополучие личности как феномен / И.В. Дубровина // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – №2. – С. 166–175. DOI: 10.33910/herzenpsysconf-2019-2-20

92. Дука Н.А. Об исследовании вовлеченности студентов педагогического университета в образовательный процесс / Н.А. Дука, А.А. Стовба // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2016. – №3 (12). – С. 85–87.

93. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учеб. пособие / В.Т. Лисовский [и др.]. – СПб.: СПбГУП, 2000. – 519 с.

94. Егорова А. Вовлеченность персонала. 7 шагов к пониманию / А. Егорова. – Новосибирск: Business Result Group, 2014. – 26 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mail.groupbr.ru/_files/file/Vovlechnost_personala.pdf

95. Елшанский С.П. Когнитивная неэффективность школьного обучения в условиях цифровизации / С.П. Елшанский // Сибирский психологический журнал. – 2021. – №79. – С. 130–152. DOI: 10.17223/17267080/79/8

96. Емелин В.А. Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов // Национальный психологический журнал. – 2012. – №1 (7). – С. 81–87.

97. Еремеев Б.А. О «естественных категориях» анализа содержания и некоторых процедурах их выявления / Б.А. Еремеев // Методологические и методические проблемы контент-анализа. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, ин-т социол. исследований, 1973. – №1. – С. 109–112.

98. Еремицкая И.А. Особенности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере работников университета / И.А. Еремицкая // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Т. 2. № 2. – С. 396–399.

99. Ерзин А.И. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) / А.И. Ерзин, Г.А. Епанчинцева // Современное образование. – 2016. – №2. – С. 65–83. DOI: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968

100. Ефимова Г.З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции / Г.З. Ефимова, А.Н. Сорокин, М.В. Грибовский // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. № 1. – С. 202–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230

101. Ефременко И.О. Влияние цифровых образовательных технологий на процессы формирования высших психических функций / И.О. Ефременко // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2018. – №1–1. – С. 307–313.

102. Жижина М.В. Социальные представления студенческой молодежи о личности блогера / М.В. Жижина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19. № 4. – С. 432–436. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-4-432-436

103. Жураковский В.М. Инженерное образование как ресурс инновационного развития экономики / В.М. Жураковский // Известия Российской академии образования. – 2014. – №2 – С. 5–13.

104. Жураковский В.М. Модернизация инженерного образования: российские традиции и современные инновации / В.М. Жураковский, М.Ю. Барышникова, А.Б. Воров // Вестник Томского государственного университета. – 2017. – №416. – С. 87–93. DOI: 10.17223/15617793/416/13

105. Заводчиков Д.П. Пространственно-временные характеристики самоосуществления субъекта в профессионально-образовательном пространстве: теоретико-методологические предпосылки / Д.П. Заводчиков // Образование и наука. – 2013. – №3 (102). – С. 14–25.

106. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) // Залевский Г.В. Избранные труды / Г.В. Залевский. – В 6 т. Т. 2. – Томск: Томский гос. ун-т, 2013. – С. 3–326.

107. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 120 с.

108. Зеер Э.Ф. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего / Э.Ф. Зеер, Н.Г. Церковникова, В.С. Третьякова // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. №6. – С. 153–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184

109. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2007. – №6. – С. 3–20.

110. Зобов Р.А. Самореализация человека: учебник / Р.А. Зобов, В.Н. Келасев. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2008. – 459 с.

111. Золотарева А.А. Апатия и академическая неуспеваемость студентов: результаты пилотажного лонгитюдного исследования / А.А. Золотарева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – №81. – С. 187–200. DOI: 10.17223/17267081/81/9

112. Иванова Д.И. Аутентичность личности интернет-пользователя в процессе интернет социализации / Д.И. Иванова // Перспективы Науки и Образования. – 2015. – №2 (14). – С. 124–127.

113. Иванюшина В. А Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников / В.А. Иванюшина, Д.А. Александров // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 174–197 DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196

114. Игнатьев В.П. Привлечение студентов к оценке качества образования / В.П. Игнатьев, Л.Ф. Варламова, П.А. Степанов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №12-1. – С. 141–145.

115. Идентичность как предиктор субъективной оценки качества жизни студентов: кросскультурный аспект / Т.Г. Бохан [и др.] // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – Т. 23. № 1. – С. 143–155. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-1-143-155

116. Идобаева О.А. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты / О.А. Идобаева // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №351. – С. 128–134.

117. Илаева Р.А. Сущность жизненной стратегии и ее типологии / Р.А. Илаева, Н.Н. Савина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6. – С. 355 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27695179>

118. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

119. Ильин Е.П. Состояние наивысшей готовности и работоспособности спортсмена / Е.П. Ильин // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / под ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – С. 253–260.

120. Ильягуева О.Н. Мониторинг показателей удовлетворенности и вовлеченности персонала для оценки эффективности реализации стратегии развития кадрового потенциала ОАО «РЖД» / О.Н. Ильягуева // Управление человеческим потенциалом. – 2012. – №3. – С. 174–181.

121. Индивидуальная образовательная траектория как установка Субъекта в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер [и др.] // Научный диалог. – 2017. – №1. – С. 266–279.

122. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А.Д. Ишков. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.

123. Кандыбович С.Л. Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды / С.Л. Кандыбович, Т.В. Разина // Мировые цивилизации. – 2019. – Т. 4. №3–4. – С. 23–28 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wcj.world/PDF/06PSMZ319.pdf>

124. Карпов А.А. Взаимосвязи обучаемости и когнитивных качеств личности / А.А. Карпов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. №3. – С. 228–235.

125. Карпов А.Б. Взаимосвязь вовлеченности в работу и трудовой мотивации сотрудников / А.Б. Карпов // Организационная психология: Люди и риски: материалы XI Международной научно-практической конференции (Саратов, 24 апреля – 1 мая 2020 года) / под ред. Л.Н. Аксеновской. – Саратов: ИЦ Наука, 2020. – С. 224–229.

126. Карпов А.Б. Вовлеченность в работу – показатель трудовой мотивации сотрудников / А.Б. Карпов // Системная психология и социология. – 2018. – №3 (27). – С. 74–83.

127. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Институт психологии РАН. – 2005. – 344 с.

128. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. №5. – С. 45–57.

129. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. / М. Кастельс; пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

130. Киселева Н.В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса / Н.В. Киселева // Психология и Психотехника. – 2017. – №4. – С. 74–81. DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659

131. 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.

132. Киуру К.В. От учебной мотивации к студенческой вовлеченности: ответ на вызов новой парадигмы высшего образования / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61–4. – С. 151–156.

133. Киуру К.В. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59–3. – С. 380–384.

134. Киуру К.В. Управление вовлеченностью студентов в процесс обучения в условиях онлайн-образования: монография / К.В. Киуру. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2019. – 81 с.

135. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учеб. для вузов / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 349 с.

136. Климов И.А. Комплексное использование семантического дифференциала и контент-анализа открытых вопросов для изучения культурных феноменов / И.А. Климов // Социология: 4 М. – 1998. – №10. – С. 5–27.

137. Ключко В.Е. Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2009. – №33. – С. 6–12.

138. Ключко В.Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии / В.Е. Ключко // Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова. – СПб.; М.: Нестор-История, 2011. – С. 38–55.

139. Ключко В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: Томский гос. ун-т, 2009. – 240 с.

140. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансперспективный анализ) / В.Е. Ключко. – Томск: Томский гос. ун-т, 2005. – 174 с.

141. Ключко В.Е. Системная антропологическая психология и образовательная практика / В.Е. Ключко // Психология образования. – 2008. – №8. – С. 10–23.

142. Ковалев А.И. Сравнение эффективности применения технологий виртуальной реальности с традиционными образовательными средствами / А.И. Ковалев, Ю.А. Роголева, С.Ю. Егоров // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – №4. – С. 44–58. DOI: 10.11621/vsp.2019.04.44

143. Козлова Н.В. Ригидность как общесистемное свойство, определяющее предпрофессиональный образ мира студентов / Н.В. Козлова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №26. – С. 175–180.

144. Козлова Н.С. Эмоциональный интеллект и вовлеченность личности в интернет-среду / Н.С. Козлова, Е.Н. Комарова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №7 (38). – С. 120–122.

145. Колесниченко Е.А. Инструментарий диагностики и усиления вовлеченности персонала в управленческую деятельность организации / Е.А. Колесниченко, Я.Ю. Радюкова, В.Ю. Сутягин // Лесотехнический журнал. – 2017. – №4. – С. 245–256. DOI: 10.12737/article_5a3ceb4008f799.16612157

146. Конарева И.Н. Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций в юношеском и позднем возрасте / И.Н. Конарева, М.И. Сергиенко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2017. – Т. 3 (69). № 2. – С. 60–70.

147. Коновалова В. Управление вовлеченностью персонала: факторы успехов и неудач / В. Коновалова // Кадровик. – 2014. – №9. – С. 74–84.

148. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. №1. – С. 27–42.

149. Коноплянский Д.А. Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза / Д.А. Коноплянский // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – Т. 2. №4 (64). – С. 51–55.

150. Коптева Н.В. Онтологическая уверенность при разной выраженности интернет-зависимого поведения / Н.В. Коптева // Сибирский психологический журнал. – 2017. – №65. – С. 6–21. DOI: 10.17223/17267080/65/1

151. Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Н. Коптяева. – Ярославль, 2009. – 26 с.

152. Коржова Е.Ю. Духовно-нравственные аспекты исследования жизненного пути личности / Е.Ю. Коржова // Вестник РХГА. – 2010. – Т. 11. №2. – С. 252–262.

153. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е.Ю. Коржова. – СПб.: Русская Христианская гуманитарная акад., 2006. – 383 с.

154. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

155. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010 – Т. 31. №1. – С. 74–86.

156. Корнилова Т.В. Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека / Т.В. Корнилова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – №4. – С. 36–47.

157. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки / Т.В. Корнилова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. №4. – С. 19–36.

158. Косырев В.Н. Отчуждение учебного труда студента / В.Н. Косырев // Высшее образование в России. – 2009. – №11. – С. 138–143.

159. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» / В.Ю. Котляков // Вестник КемГУ. – 2013. – №2 (542). Т. 1. – С. 148–153.

160. Котова И.Б. Идея личностного и жизненного ресурса как предмет научной рефлексии в отечественной и зарубежной психологии / И.Б. Котова // Гуманизация образования. – 2013. – №6. – С. 79–83.

161. Котова К.А. Способы вовлечения молодежи в деятельность региональных политических организаций / К.А. Котова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №6. – Ст. 754.

162. Котова С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: РГППУ, 2012. – 207 с.

163. Кох И.А. Отношение студенческой молодежи к предпринимательской деятельности / И.А. Кох // Дискуссия. – 2019. – №5 (96). – С. 6–17.

164. Кочеткова Н.Н. Управление эффективностью труда профессорско-преподавательского состава вуза / Н.Н. Кочеткова, Н.А. Иглина, Т.В. Рябова // Российский экономический интернет-журнал. – 2018. – №2. – Ст. 42.

165. Кравченко С.А. Цифровые риски, метаморфозы и центробежные тенденции в молодежной среде / С.А. Кравченко // Социологические исследования. – 2019. – №10. – С. 48–57. DOI: 10.31857/S013216250006186-7

166. Краснорядцева О.М. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» / О.М. Краснорядцева, Д.Ю. Баланев, Э.А. Щеглова // Сибирский психологический журнал. – 2011. – №40. – С. 164–175.

167. Краснорядцева О.М. Образовательный опыт развития рефлексии в структуре личностных компетенций студентов, обучающихся менеджменту / О.М. Краснорядцева // Сибирский психологический журнал. – 2015. – №58. – С. 45–60. DOI: 10.17223/17267080/58/3

168. Краснорядцева О.М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды / О.М. Краснорядцева // Вестник Томского университета. – 2012. – №358. – С. 152–157.

169. Кружкова О.В. Психологические аспекты вовлечения в экстремистские группировки молодежи в среде Интернет / О.В. Кружкова, И.В. Воробьева, Д.М. Никифорова // Образование и наука. – 2016. – №10 (139). – С. 66–90. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-10-66-90

170. Кужелева-Саган И.П. Цифровое кочевничество в среде томских студентов: идентификация и самоидентификация / И.П. Кужелева-Саган, Н.А. Сучкова // Сибирский психологический журнал. – 2018. – №67. – С. 102–114. DOI: 10.17223/17267080/67/8

171. Кузьмин М.Ю. Устойчивость и изменчивость идентичности в подростковом и юношеском возрасте / М.Ю. Кузьмин, И.А. Конопак // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15. №4. – С. 113–141. DOI: 10.21702/грj.2018.4.6

172. Кузьмина О.В. Дезорганизаторы времени и мотивационная направленность у сотрудников правоохранительных органов / О.В. Кузьмина // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. №8–1. – С. 125–137. DOI: 10.12731/2218-7405-2017-8-125-137

173. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени / О.В. Кузьмина // Психологические исследования. – 2011. – №6 (20). – Ст. 12.

174. Кузьмина Т.И. Использование методики «Сетевой самоотчет» для изучения специфики интернет-социализации подростков и юношей с нарушением интеллекта / Т.И. Кузьмина // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18. №1. – С. 5–21. DOI: 10.21702/грj.2021.1.1

175. Кукуев Е.А. Ригидность субъектов образования / Е.А. Кукуев // NB: Психология и психотехника. – 2014. – №4. – С. 96–125.

176. Кулькова И.А. Методические положения по оценке и развитию факторов формирования вовлеченности персонала в деятельность предприятия / И.А. Кулькова, Н.А. Николаев // Известия Уральского государственного горного университета. – 2016. – №4 (44). – С. 88–93. DOI: 10.21440/2307-2091-2016-4-88-93

177. Кульминская А.В. Добровольчество в сети Интернет: проблемы идентификации / А.В. Кульминская // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – №5 (62). – С. 169–178. DOI: 10.26105/SSPU.2019.62.5.016

178. Купченко В.Е. Типология жизненных стратегий в юности / В.Е. Купченко // Омский научный вестник. – 2010. – №4 (89). – С. 101–104.

179. Кустубаева А.М. Влияние стиля мышления на вовлеченность и эффективность выполнения экспериментальной задачи / А.М. Кустубаева, А.Т. Камзанова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. №2. – С. 6–13.

180. Левблад М. Эмоциональная вовлеченность в отношениях поставщика и потребителя в промышленности: психологический контракт / М. Левблад, А. С. Хайдер, Л. Леннштед // Промышленный и B2B маркетинг. – 2013. – №4. – С. 302–317.

181. Лейфа А.В. Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования / А.В. Лейфа, Е.В. Павлова // Педагогика и психология образования. – 2020. – №1. – С. 78–93. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93

182. Лейфа А.В. Развитие системы высшего профессионального образования в Российской Федерации / А.В. Лейфа, И.И. Лейфа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – 2012. – №1. – С. 345–347.

183. Леонов А.К. Представления студенческой молодежи приграничного региона о новых «цифровых» субъектах поддержки молодежных проектов и инициатив / А.К. Леонов // Цифровое общество – новый формат социальной реальности: структуры, процессы и тенденции развития: матер. Всерос. науч. конф. XIV Ковалевские чтения (Санкт-Петербург, 12–14 ноября 2020 г.). – СПб.: Скифия-принт, 2020. – С. 546–547.

184. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – №1–2. – С. 232–241.

185. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. №1. – С. 56–64.

186. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности: учеб. пособие / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.

187. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. №4. – С. 110–135.

188. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №62. – С. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3

189. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

190. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н.Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – №3 (15). – С. 24–37.

191. Лехциер В.Л. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности / В.Л. Лехциер // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. – 2015. – №2 (18). – С. 38–54.

192. Липатов С.А. «Вовлечённость работника в организацию» или «увлечённость работой»: соотношение понятий / С.А. Липатов // Организационная психология. 2015. – Т. 5. №1. – С. 104–110.

193. Липатов С.А. Социально-психологические факторы организационной приверженности сотрудников (на примере коммерческих организаций) / С.А. Липатов, Х.И. Синчук // Организационная психология. – 2015. – Т. 5. №4. – С. 6–28.

194. Липатов С.А. Структура включенности работников в организацию как социально-психологическая проблема / С.А. Липатов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2016. – №3. – С. 73–80.

195. Литвинов А.В. Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) / А.В. Литвинов, Т.В. Иволина // Современная зарубежная психология. – 2013. – Т. 2. №3. – С. 59–70.

196. Литвинова Е.Ю. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования / Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8. №2. – С. 5–20. DOI: 10.17759/sps.2017080201

197. Литвинова Е.Ю. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование / Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. №3. – С. 5–17. DOI: 10.17759/sps.2016070301

198. Лифанов А.Д. Вовлеченность студенток в процесс физического воспитания в вузе как фактор сохранения и укрепления их здоровья / А.Д. Лифанов, А.А. Рыжова // Сибирский психологический журнал. – 2017. – №63. – С. 183–198. DOI: 10.17223/17267080/63/13

199. Ловаков А.В. Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов / А.В. Ловаков // Вопросы образования. – 2015. – №2. – С. 109–128. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128

200. Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.О. Логинова. – Томск, 2010. – 42 с.

201. Логинова И.О. Особенности устойчивости жизненного мира человека в кризисных условиях жизнедеятельности / И.О. Логинова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2011. – №2. – С. 21–26.

202. Логинова И.О. Развитие представлений о жизненном самоосуществлении в процессе становления психологического познания / И.О. Логинова // Мир образования – образование в мире. – 2009. – №1 (33). – С. 176–184.

203. Логинова И.О. Устойчивость жизненного мира человека как характеристика его самоосуществления / И.О. Логинова, Ю.В. Живаева, Е.И. Стоянова. – Красноярск, 2021. – 140 с.

204. Лукина Е.А. Особенности самоосуществления человека в разные периоды взрослости: автореф. ... канд. психол. наук / Е.А. Лукина. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т., 2006. – 26 с.

205. Лукьянов О.В. Аутентификация образовательных практик в дистанционном обучении / О.В. Лукьянов, И.А. Дубинина, Е.В. Бредун // Сибирский психологический журнал. – 2021. – №80. – С. 53–66. DOI: 10.17223/17267080/80/3

206. Лукьянов О.В. Инициативность и вовлеченность в экзистенциальном консультировании. Анализ случая / О.В. Лукьянов, К.В. Волынец // Вестник Томского гос. ун-та. – 2015. – №400. – С. 277–281. DOI: 10.17223/15617793/400/44

207. Лукьянов О.В. Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации) / О.В. Лукьянов, В.И. Бронер, А.В. Васильев // Сибирский психологический журнал. – 2020. – №75. – С. 39–52. DOI: 10.17223/17267080/75/3

208. Лукьянов О.В. Тенденции понимания личностной идентичности в системно-антропологическом ракурсе / О.В. Лукьянов // Сибирский психологический журнал. – 2009. – №34. – С. 18–23.

209. Лучинкина А.И. Информационно-психологическая безопасность личности в интернет-пространстве. учеб. пособие / А.И. Лучинкина, Т.В. Юдеева, В.Р. Ушакова. – Симферополь: ДИАЙПИ, 2015. – 152 с.

210. Лучинкина И.С. Психологические особенности коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.С. Лучинкина. – Ростов н/Д., 2019. – 24 с.

211. Любачевская Е.А. Толерантность к неопределенности как личностный феномен / Е.А. Любачевская // Акмеология. – 2013. – №3 (47). – С. 78–80.

212. Любцова А.В. Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования просоциального поведения / А.В. Любцова // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17. №4. – С. 65–79. DOI: 10.21702/rpj.2020.4.5

213. Ляхова М.А. Психологические составляющие жизненной стратегии личности / М.А. Ляхова // Вестник КемГУ. – 2010. – №3 (43). – С. 83–90.

214. Малков С.Ю. О рисках информационного общества / С.Ю. Малков, А.А. Максимов // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 1-й Международной конференции (Москва, 8–9 февраля 2018 г.). – М., 2018. – С. 129–135. DOI: 10.20948/future-2018-19

215. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах / Н.Г. Малошонок // Высшее образование в России. – 2014. – №1. – С. 37–44.

216. Малошонок Н.Г. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения / Н.Г. Малошонок // Вопросы образования. – 2016. – №1. – С. 35–60. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60

217. Малошонок Н.Г. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения / Н.Г. Малошонок, И.А. Щеглова // Университетское управление. – 2020. – Т. 24. №2. – С. 107–120. DOI: 10.15826/umpa.2020.02.017

218. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошонок // Профессиональные обзоры / рефераты. – 2011. – С. 11–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf

219. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения / Н.Г. Малошонок // Социологические исследования. – 2014. – №3 (359). – С. 141–147.

220. Малошонок Н.Г. Измерение студенческой вовлеченности: основные методы и их ограничения / Н.Г. Малошонок // Социология: 4 М. – 2013. – №36. – С. 177–199.

221. Мандрикова Е.Ю. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников / Е.Ю. Мандрикова, А.А. Горбунова // Организационная психология. – 2012. – Т. 2. №4. – С. 2–22.

222. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С. 59–83.

223. Маничева Л.Г. Организационный контекст как предиктор вовлеченности в работу / Л.Г. Маничева, С.А. Маничев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2015. – №1. – С. 53–65.

224. Мануйлов В. Модели формирования готовности к инновационной деятельности / В. Мануйлов, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2004. – №7. – С. 56–64.

225. Мартынова М.А. Взаимосвязь личностного потенциала вузовской молодежи с особенностями восприятия ею среды своего самоосуществления / М.А. Мартынова, С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2014. – №53. – С. 33–52.

226. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние / Т.Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2008. – №3 (55). – С. 55–62.

227. Масалова Ю.А. Исследование вовлеченности профессорско-преподавательского состава университета / Ю.А. Масалова // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – №1 (101). – С. 76–82.

228. Масалова Ю.А. Формирование качества человеческих ресурсов вуза / Ю.А. Масалова // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2014. – №3. – С. 142–146.

229. Маслов А.С. Профессиональная журналистика, гражданская журналистика и блоггерство: к вопросу о разграничении понятий / А.С. Маслов // Ученые записки Новгородского государственного университета. – 2021. – №5 (38). – С. 486–491. DOI: 10.34680/2411-7951.2021.4(37).486-491

230. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.

231. Мельков С.А. «Цифровые кочевники»: проблематизация появления и влияния на развитие современного общества / С.А. Мельков, М.В. Салтыкова, А.Ю. Лябах // Вестник МГЛУ. Общественные науки. – 2019. – №1 (834). – С. 76–94.

232. Меньшиков П.В. Фасилитирующие и ингибирующие дидактическую коммуникацию факторы в контексте субъективных представлений обучающихся / П.В. Меньшиков // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – Т. 8. №1. – С. 1631–1639. – DOI: 10.15372/PEMW20180110

233. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 542 с.

234. Методика «Ценностные ориентации» / М. Рокич // Большая энциклопедия психологических тестов / сост. А. А. Карелин. – М.: Эксмо, 2009. – С. 26–28.

235. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной / О.Ф. Потемкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/3/60-metodika-diagnosticski-sotsialno-psikhologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivatsionno-potrebnostnoj-sfere-o-f-potemkinoj>

236. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Перо, 2017. – 308 с.

237. Митичева Т.И. Проблема активности молодежи в социальных сообществах интернет-сети / Т.И. Митичева, В.С. Маслова // Альманах современной науки и образования. – 2015. – №5 (95). – С. 126–128.

238. Митрофанова Е.Н. Активность индивидуальности, психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью студентов / Е.Н. Митрофанова // Сибирский психологический журнал. – 2017. – №64. – С. 94–105. DOI: 10.17223/17267080/64/6

239. Михалкина Е.В. Методологические подходы и мотиваторы трудового поведения в системе высшего образования / Е.В. Михалкина // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2016. – №3. – С. 162–169.

240. Молодежь России в цифровом пространстве: основания дифференциации стратегий интернет-поведения / Е.В. Бродовская [и др.] // Среднерусский вестник общественных наук. – 2019. – Т. 14. №1. – С. 37–58. DOI: 10.22394/2071-2367-2019-14-1-37-58

241. Молчанов С.В. Мотивационно-смысловые аспекты цифрового волонтерства современной молодежи / С.В. Молчанов, Н.С. Пряжников // Национальный психологический журнал. – 2020. – Т. 2. №2 (38). – С. 31–38. DOI: 10.11621/npj.2020.0203

242. Моросанова В.И. Диагностика саморегуляции человека / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.

243. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2012. – 518 с.

244. Назарчук А.В. Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества / А.В. Назарчук // Вопросы философии. – 2012. – №9. – С. 56–66.

245. Нартова-Бочавер С.К. Современное состояние психологии суверенности как учения о личностных границах / С.К. Нартова-Бочавер // У истоков развития: сб. ст. / отв. ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). – М.: МГППУ, 2013. – С. 56–67.

246. Наумов Д.И. Студенческая вовлеченность как фактор становления педагогического профессионализма: теоретический аспект / Д.И. Наумов, И.Ю. Никитина // Весці БДПУ. Серыя 2: Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Культуралогія. – 2017. – №4 (94). – С. 97–102.

247. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н.Ф. Наумова. – М.: Наука, 1988. – 197 с.

248. Неклюдова С.В. Феноменологическое исследование формирования нового типа мобильного образа жизни личности в транскультуральной коммуникации / С.В. Неклюдова, В.И. Кабрин // Сибирский психологический журнал. – 2018. – №68. – С. 62–81. DOI: 10.17223/17267080/68/4

249. Неклюдова С.В. Формирование нового типа мобильного образа жизни личности в транскультуральной коммуникации / С.В. Неклюдова, В.И. Кабрин // Сибирский психологический журнал. – 2017. – №65. – С. 66–82. DOI: 10.17223/17267080/65/5

250. Непомнящий А.В. Роль цифровых моделей жизненного контекста в процессе социализации / А.В. Непомнящий // Культура. Наука. Интеграция. – 2017. – №1 (37). – С. 9–15. DOI: 10.23683/1998-6300-2017-1-37-9-15

251. Нефедова А.И. «Качество университетской жизни»: пример адаптации методики в российском университете / А.И. Нефедова // Высшее образование в России. – 2016. – №4. – С. 91–98.

252. Нечаев В.Д. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы / В.Д. Нечаев, Е.Е. Дурнева // Педагогика. – 2016. – №1. – С. 36–45.

253. Нос Е.Ю. Способность к самоорганизации деятельности как критерий личностного потенциала и условие достижения психологического благополучия / Е.Ю. Нос // Сибирский психологический журнал. – 2009. – №34. – С. 106–108.

254. Носов Н.А. Манифест виртуалистики / Н.А. Носов. – М.: Путь, 2001. – 17 с.

255. Нюттен Ж. Мотивация, действия и перспектива будущего: учеб. пособие / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 607 с.

256. Одинцова М.А. Жизнестойкость и самоактивация молодежи России и Беларуси в транзитивном обществе / М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, Н.В. Козырева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – №79. – С. 168–188. DOI: 10.17223/17267080/79/10

257. Онучин А. Изучение вовлечения; Понедельник начинается в четверг. Недельный цикл вовлеченности персонала. В: Вовлеченность: сб. ст. / А. Онучин. – М.: ЭКОПСИ Консалтинг, 2014. – С. 5–12; 19–21.

258. Осин Е.Н. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Организационная психология. – 2017. – Т. 7. №2. – С. 30–51.

259. Осин Е.Н. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте / Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – №2. – С. 147–165.

260. Осин Е.Н. Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности / Е.Н. Осин, Н.В. Кошелева // Вопросы психологии. – 2020. – Т. 66. №6. – С. 150–163.

261. Осипов И.Д. Личность и цивилизация в философии В.П. Тугаринова / И.Д. Осипов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. – 2010. – №4. – С. 84–91.

262. Основные подходы к исследованию жизненных стратегий личности / Ю.В. Синягин [и др.] // Акмеология. – 2010. – №1. – С. 27–35.

263. Особенности взаимосвязей эмоционального интеллекта и личностных черт у социально активных студентов / Л.А. Дикая [и др.] // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17. №4. – С. 34–48. DOI: 10.21702/rpj.2020.4.3

264. Остапенко Д.К. Ценности подростков, вовлечённых в спортивную деятельность / Д.К. Остапенко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – №1. – С. 44–49. DOI: 10.18384/2310-7235-2019-1-44-49.

265. Павлова Е.В. Вовлеченность молодежи в пространство жизнеосуществления: проблема выделения маркеров и предикторов / Е.В. Павлова // Научное мнение. – 2022. – №12. – С. 66–74. – DOI: 10.25807/22224378_2022_12_66.

266. Павлова Е.В. Особенности «ресурса вовлеченности» студентов с разным академическим опытом / Е.В. Павлова, Ю.В. Бадалян, С.В. Смирнова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №8 (88). – С. 140–148. – DOI: 10.24158/spp.2021.8.20.

267. Павлова Е.В. Отношение к изменениям как ресурс вовлеченности студентов в современное образовательное пространство / Е. В. Павлова, Э. А. Щеглова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №1 (144). – С. 272–280. – DOI: 10.51379/KPJ.2021.145.2.038.

268. Павлова Е.В. Представления об образованности как системное новообразование сознания: кросс-культурный аспект. Коллективная монография / Е.В. Павлова, И.Ю. Махова. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 286 с.

269. Павлова Е.В. Пространственно-временные характеристики состояния вовлеченности: проблемы диагностики и управления / Е.В. Павлова // Сибирский психологический журнал. – 2022. – №85. – С. 72–99. – DOI: 10.17223/17267080/85/4.

270. Павлова Е.В. Психологические особенности выбора «ниш вовлеченности» вузовской молодежью в условиях различных образовательных форматов / Е.В. Павлова, О.М. Краснорядцева, А.В. Лейфа // Научно-педагогическое обозрение. 2022. – №4 (44). – С. 181–196. – DOI: 10.23951/2307-6127-2022-4-181-196.

271. Павлова Е.В. Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды / Е.В. Павлова, О.М. Краснорядцева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – №81. – С. 52–78. – DOI: 10.17223/17267081/81/3.

272. Павлова Е.В. Типологические особенности «ресурса вовлеченности» студентов современного вуза / Е.В. Павлова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №4. – С. 1–20.

273. Панина Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности / Н.В. Панина // Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А. Кроник. – М.: Прогресс, 1993. – С. 107–114.

274. Перспективы использования анализа социальных сетей для изучения этнокультурной идентичности подростков в интернет-сообществах / Л.А. Шайгерова [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2019. – Т. 3. №3 (35). – С. 4–16. DOI: 10.11621/npj.2019.0302

275. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.

276. Петрова В.Н. Профессиональное развитие в меняющемся мире: стратегия жизнеосуществления / В.Н. Петрова, Н.В. Козлова // Сибирский психологический журнал. – 2018. – №70. – С. 59–74. DOI: 10.17223/17267080/70/5

277. Петрунева Р.М. Студенческая молодежь в эпоху цифрового общества / Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева, О.В. Топоркова // Преподаватель XXI век. – 2019. – №1–1. – С. 77–85.

278. Плетнев А.В. Социализация представителей поколения Z в цифровой среде и ее влияние на образование / А.В. Плетнев // Ученые записки СПбГИПСР. – 2020. – Т. 33. № 1. – С. 115–121.

279. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография / В.А. Плешаков. – М.: Прометей, 2012. – 212 с.

280. Плутенко А.Д. Современная роль университета в подготовке кадров для социально-экономического развития Амурской области / А.Д. Плутенко, А.В. Лейфа, А.Г. Масловская // Уровень жизни населения регионов России. – 2017. – №2 (204). – С. 106–112. DOI: 10.12737/article_59008c8f356ac9.48673813.

281. Пожаров А.И. Многопользовательская ролевая онлайн-игра как новый вид культурной коммуникации / А.И. Пожаров // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Т. 6. №6–2. – С. 270–273.

282. Полная программа исследования проекта «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий». – М.: НИУ ВШЭ, 2013. – 34 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/data/2014/10/21/1098991647/Полная%20программа%20исследования%20МСХТ.pdf>

283. Польшин О.В. Эффекты сообучения в высшем образовании: обзор теоретических и эмпирических подходов / О.В. Польшин, М.М. Юдкевич // Вопросы образования. – 2011. – №4. – С. 106–123.

284. Поначугин А.В. Организация интерактивного взаимодействия в электронном обучении / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – 2017. – №4 (21). – Ст. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-1

285. Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития / Е.Ю. Почтарева // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2017. – №4 (32). – С. 563–575.

286. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования // Министерство науки и высшего образования РФ (Официальный сайт) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/>

287. Прохоров А.О. Динамика познавательных состояний студентов с разным уровнем и направленностью рефлексии / А.О. Прохоров, А.В. Чернов // Сибирский психологический журнал. – 2019. – №74. – С. 110–125. DOI: 10.17223/17267080/74/7

288. Прохоров А.О. Пространственно-временная организация психического состояния / А.О. Прохоров // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 150 (3). – С. 114–128.

289. Прохоров А.О. Психология состояний и психология идентичности / А.О. Прохоров, А.Н. Кимберг // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 152. №5. – С. 172–182.

290. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова [и др.]. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

291. Психологические практики диагностики и развития самооэффективности студенческой молодежи: учеб. пособие / О.М. Краснорядцева [и др.]. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014. – 274 с.

292. Психология состояний: учеб. пособие / А.О. Прохоров [и др.]. – М.: Когито-Центр, 2011. – 623 с.

293. Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей / Н.А. Сирота [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26. №3 (101). – С. 33–55. DOI: 10.17759/cpp.2018260303

294. Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Е.И. Рассказова, Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / науч. ред. Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011. – С. 178–209.

295. Ригидность как психологический индикатор академической мобильности учащейся молодежи Ханты-Мансийского автономного округа – Югры / Л.М. Волосникова [и др.] // Вестник угроведения. – 2019. – Т. 9. №2. – С. 384–395. DOI: 10.30624/2220-4156-2019-9-2-384-395

296. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы к психологической практике / К. Роджерс. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 200 с.

297. Ромм Т.А. Воспитание в цифровую эпоху / Т.А. Ромм, М.В. Ромм // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10. №4 (40). – С. 360–366. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366

298. Россохин А.В. Психология рефлексии измененных состояний сознания (на материале психоанализа) / А.В. Россохин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. №2. – С. 83–102.

299. Русакова О.Ф. Дискурс мобильности в современных коммуникациях / О.Ф. Русакова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – №13 (184). – С. 245–252.

300. Савинова С.Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов / С.Ю. Савинова // Человек и образование. – 2015. – №4 (45). – С. 143–147.

301. Саликов Ю.А. Тенденции изменений в управлении человеческими ресурсами предприятия в условиях цифровой экономики / Ю.А. Саликов, И.В. Логунова, И.В. Каблашова // Вестник ВГУИТ. – 2019. – Т. 81. №2 (80). – С. 393–399. DOI: 10.20914/2310-1202-2019-2-393-399

302. Салихова Н.Р. Самоорганизация на разных уровнях жизнедеятельности человека как субъекта жизни / Н.Р. Салихова // Ученые записки Казанского университета. – 2014. – Т. 156. №6. – С. 199–211.

303. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей / К.Н. Поливанова [и др.] // Вопросы образования. – 2015. – №4. – С. 184–200. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-184-200

304. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т.В. Семеновских // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – №5 (24). – Ст. 134.

305. Сергеева О.В. «Встретимся в дополненной реальности...»: социальные компетенции игроков в многопользовательские онлайн-игры / О.В. Сергеева, А.В. Царева, Н.А. Зиновьева // *Logos et Praxis*. – 2017. – Т. 16. №4. – С. 51–63. DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2017.4.6

306. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг: практическое руководство / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 233 с.

307. Симонова И.А. Социальный серфинг: выбор не выбирать / И.А. Симонова // *Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения: материалы Всероссийской научной конференции (Москва (ИФ РАН), 27–28 октября 2015 г.)*. – В 3 т. Т. 2. – М.: Научная мысль, 2015. – С. 264–267.

308. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / М.С. Яницкий [и др.] // *Сибирский психологический журнал*. – 2019. – №72. – С. 46–67. DOI: 10.17223/17267080/72/3

309. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат / В.Е. Клочко [и др.] // *Сибирский психологический журнал*. – 2015. – №56. – С. 9–20. DOI: 10.17223/17267080/56/2

310. Скриптунова Е.А. Методика расчета индекса вовлеченности персонала / Е.А. Скриптунова // *Управление человеческим потенциалом*. – 2010. – №2 (22). С. 96–108.

311. Слободчиков В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // *Вопросы психологии*. – 1996. – №5. – С. 38–50.

312. Смирнов П.С. Вовлечённость персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами / П.С. Смирнов // *Организационная психология*. – 2019. – Т. 9. №1. – С. 81–95.

313. Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой / Л.В. Смолова. – СПб.: Речь, 2008. – 379 с.

314. Собкин В.С. Сеть как пространство социализации современного подростка / В.С. Собкин, А.В. Федотова // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2019. – Т. 27. №3 (105). – С. 119–137. DOI: 10.17759/cpp.2019270308

315. Соболева Е.Н. Вовлеченность студентов в учебно-исследовательскую работу для усвоения убеждений и норм академической деятельности / Е.Н. Соболева // Управление талантами и трансформация корпоративной культуры: материалы Международной конференции «HR-тренд 2015: управление талантами и трансформация корпоративной культуры» (Томск, 13–14 ноября 2015 г. / под ред. О.Б. Алексеева, Э.В. Галажинского, А.О. Зоткина. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2016. – С. 230–233.

316. Соколова Л.И. Формирование подсистемы измерения и анализа удовлетворенности и вовлеченности персонала в процессы системы менеджмента качества образовательной организации / Л.И. Соколова, Е.С. Мищенко, С.В. Пономарев. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 124 с.

317. Солдатова Г.У. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. №4. – С. 87–97. DOI: 10.17759/chp.2020160409

318. Солдатова Г.У. Психологическое содержание цифрового разрыва между российскими подростками и их родителями / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Образовательная политика. – 2014. – №3 (65). – С. 64–77.

319. Солдатова Г.У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. №3. – С. 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450

320. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. №3. – С. 71–80. DOI: 10.17759/sps.2018090308

321. Сохраняева Т.В. К вопросу о социализирующем потенциале практик онлайн-обучения / Т.В. Сохраняева // Социально-политические науки. – 2017. – №5. – С. 42–45.

322. Сохраняева Т.В. Цифровая социализация как проблема философии образования / Т.В. Сохраняева // Философия образования. – 2018. – №1 (74). – С. 35–43.

323. Специфика критического мышления российской молодежи в условиях цифровизации / Е.В. Бродовская [и др.] // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2019. – Т. 9. №1 (37). – С. 14–23. DOI: 10.26794/2226-7867-2019-9-1-14-23

324. Стиллман Д. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / Д. Стиллман, И. Стиллман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 272 с.

325. Сукало А.А. Информационно-технологический ресурс модернизации современных социокультурных практик / А.А. Сукало // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2018. – №3 (36). – С. 96–100. DOI: 10.30725/2619-0303-2018-3-96-100

326. Сунгурова Н.Л. Особенности самоорганизации деятельности студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации / Н.Л. Сунгурова, А.В. Иващенко, Н.Б. Карабущенко // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. №5А. – С. 160–171.

327. Сущенко А.Д. Как студенты вовлечены в механизмы «обратной связи»: системная практика исследований в УрФУ / А.Д. Сущенко, Д.Г. Сандлер // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21. №2 (108). – С. 176–191. DOI: 10.15826/umpra.2017.02.031

328. Темнова Л.В. Влияние виртуального пространства на коммуникацию представителей поколений Z и Y / Л.В. Темнова, М.М. Медникова // Теория и практика общественного развития. – 2017. – №11. – С. 19–23. DOI: 10.24158/tpor.2017.11.3

329. Тендрякова М.В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства / М.В. Тендрякова // Культурно-историческая психология. – 2008. – Т. 4. №2. – С. 60–68.

330. Терентьев Е.А. Суд идет: дискурс преподавателей об отсевах студентов / Е.А. Терентьев, И.А. Груздев, Е.В. Горбунова // Вопросы образования. – 2015. – №2. – С. 129–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151.

331. Титова О.И. Толерантность к неопределенности как фактор отношения к деловому взаимодействию в контексте развития общекультурных компетенций студентов вуза / О.И. Титова // Сибирский психологический журнал. – 2018. – №68. – С. 131–142. DOI: 10.17223/17267080/68/8

332. Ткаченко Е.В. Проблемные вопросы развития профессионального образования в России / Е.В. Ткаченко // Проблемы современного образования. – 2012. – №1 – С. 11–15.

333. Токарева А.А. Методика исследования вовлеченности сотрудников университета / А.А. Токарева, С.Г. Баронене // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – Т. 23. №1–2. – С. 11–32. DOI: 110.15826/упра.2019.01-2.001

334. Третьякова В.С. Профессиональное будущее молодежи цифрового поколения России / В.С. Третьякова // Непрерывное образование: теория и практика: материалы II Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 22 января 2019 г.) – Екатеринбург, 2019. – С. 151–156.

335. Третьякова В.С. Цифровое поколение: потери и приобретение / В.С. Третьякова, Н.Г. Церковникова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – №2. – С. 53–65. DOI: 10.52944/PORT.2021.45.2.004

336. Тропотяга П.А. Локус контроля и эмоциональное отношение к будущему как психологические предпосылки профессионального становления личности / П.А. Тропотяга // Сибирский психологический журнал. – 2008. – №27. – С. 102–106.

337. Трофимов К.В. Самоорганизация как условие организации жизнедеятельности студентов вуза / К.В. Трофимов // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – №5 (27). – С. 9–18. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-5-9-18

338. Трошкова Е.А. Динамика политических ориентаций студентов Челябинского государственного университета / Е.А. Трошкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – №1 (356). – С. 161–166.

339. Угольников Н.В. Интернет как институт социализации старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Угольников. – М., 2012. – 24 с.

340. Устойчивость личности к социокультурным угрозам в условиях цифровой трансформации общества / П.А. Кисляков [и др.] // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. № 9. – С. 142–168. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-9-142-168

341. Файола Э. Человек дополненный: становление киберсознания / Э. Файола, А.Е. Войскунский, Н.В. Богачева // Вопросы философии. – 2016 – №3. – С. 147–162.

342. Федорова Н.А. Мотивационная вовлеченность студента в освоение учебных программ как дидактический ориентир контрольно-диагностической деятельности преподавателя высшей школы / Н.А. Федорова, О.О. Копкарева // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – №4. – С. 187–196.

343. Федотова М.Г. Аспект вовлеченности и развития креативности студентов в смешанном обучении / М.Г. Федотова, Е.В. Столярова // Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы VII Международной научно-практической очно-заочной конференции (Москва, 1–28 ноября 2018 г.). – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2019. – С. 150–155.

344. Феномен погруженности в интернет-среду: определение и диагностика / Л.А. Регуш [и др.] // Сибирский психологический журнал. – 2021. – №81. – С. 107-125. DOI: 10.17223/17267081/81/5

345. Филиндаш Е.В. Особенности информационного общества, инициирующие одиночество в среде российской молодежи / Е.В. Филиндаш // Вестник университета. – 2015. – №8. – С. 243–248.

346. Фильченкова И.Ф. Результаты вовлечения преподавателей в проект «Модернизация образовательной деятельности – новые логистические решения» / И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2017. – №2 (19). – Ст. 7.

347. Фишов П.М. Виртуальная реальность в контексте эмпирической вовлеченности / П.М. Фишов // Философия образования. – 2014. – №4 (55). – С. 95–104.

348. Фомин А.А. Социальная активность, гражданская идентичность и личностная зрелость как проявления гражданского мировосприятия молодежи / А.А. Фомин, А.И. Симанина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – №3 (36). – С. 123–135.

349. Фомичева Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – №3. – С. 27–39.

350. Фрайссин Ж. Матетика: трансдисциплинарная концепция обучения в цифровых сетях / Ж. Фрайссин // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – №1 (13). – С. 118–141.

351. Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм. Избранные работы / В. Франкл. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 192 с.

352. Фрумин И.Д. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова // Вопросы образования. – 2012. – №2. – С. 159–191. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191

353. Ханов Т.А. Научно-исследовательская работа студентов в вузе: причины снижения активности / Т.А. Ханов, А.В. Баширов // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – №6–1. – С. 209–214. DOI: 10.17513/snt.38724.

354. Хухлаев О.Е. Сложность социальной идентичности: концепция С. Роккаса и М. Брюера / О.Е. Хухлаев, М.А. Хайт // Социальная психология и общество. – 2012. – №3. – С. 16–26.

355. Ценностные ориентации студентов как предиктор их самоэффективности и жизнестойкости / Н.Ю. Галой [и др.] // Человеческий капитал. – 2020. – №8 (140). – С. 241–250. DOI: 10.25629/НС.2020.08.23

356. «Цифровая гражданственность» в оценках российской молодежи / Е.В. Бродовская [и др.] // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. – 2019. – Т. 15. №3. – С. 4–22. DOI: 10.21638/11701/srbu23.2019.301

357. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова [и др.]. – М.: Фонд Развития Интернета, 2013. – 144 с.

358. Цифровая культура: правила, ответственность и регуляция / Г.У. Солдатова [и др.] // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции (Коломна, 14–17 февраля 2018 г.) / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Коломна, 2018. – С. 374–379.

359. Чайникова Г.Р. Анализ адаптации студентов, обучающихся по модели «Перевернутый класс», к условиям дистанционного обучения / Г.Р. Чайникова // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. №5. – С. 63–71. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-5-63-71

360. Чапаев Н.К. Генезис интеграции общего и профессионального образования / Н.К. Чапаев // Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всеросс. научно-практ. конф. (Екатеринбург, 12–13 марта 2015 г.). – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015. – С. 119–124.

361. Чапаев Н.К. К вопросу о взаимоотношениях образования и рынка труда / Н.К. Чапаев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2013. – №1. – С. 12–14.

362. Чеглакова Л.М. Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты / Л.М. Чеглакова, В.И. Кабалина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – №1 (41). – С. 121–128.

363. Черных С.И. Цифровые технологии в образовании и их влияние на изменение человеческого капитала / С.И. Черных, И.Г. Борисенко // Философия образования. – 2020. – Т. 20. №3. – С. 5–20. DOI: 10.15372/PHE20200301

364. Четошникова Е.В. Рефлексивная детерминация процессов жизненного самоосуществления / Е.В. Четошникова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №5 (12). – С. 238–241.

365. Четошникова Е.В. Эмоционально-ценностные основания рефлексивной оценки жизненного самоосуществления: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Четошникова. – Томск, 2008. – 24 с.

366. Чиксентмихайи М. Правильный бизнес. Лидерство, состояние потока и создание смысла / М. Чиксентмихайи [пер. с англ. Е. Перова]. – М.: Карьера Пресс, 2014. – 320 с.

367. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 766 с.

368. Чудова Н.В. Особенности образа «Я» жителя интернета / Н.В. Чудова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. №1. – С. 44–52.

369. Чухрова Н.В. Как повышать вовлеченность и лояльность сотрудников за счет работы с их семьями / Н.В. Чухрова // Мотивация и оплата труда. – 2019. – №1. – С. 36–42.

370. Шамионов Р.М. Социальная активность молодежи: системно-диахронический подход / Р.М. Шамионов // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16. №1. – С. 166–188. DOI: 10.21702/grj.2019.1.8

371. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. – Саратов: Научная книга, 2008. – 296 с.

372. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия / Н.Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №5. – С. 39–44.

373. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – №7. – С. 71–77.

374. Шеманов А.Ю. Самоидентификация человека и культура / А.Ю. Шеманов. – М.: Академический проект. – 2007. – 479 с.

375. Шиленкова Л.Н. Самоэфективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) / Л.Н. Шиленкова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. №3. – С. 69–78. DOI: 10.17759/jmfp.2020090306

376. Шмелев А.Г. Коммуникация, кооперация и конкуренция в самоорганизующихся профессиональных интернет-сообществах / А.Г. Шмелев // Образовательная политика. – 2010. – №9–10 (47–48). – С. 27–46.

377. Штроо В.А. Личностный смысл баланса между работой и личной жизнью / В.А. Штроо, А.А. Козьяк // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2015. – №3 (83). – С. 253–267.

378. Шумик Е.С. Современная система образования: возможности или препятствия для воспроизводства инженерно-технических и инженерно-управленческих кадров / Е.С. Шумик // Известия Дальневосточного федерального университета. Экономика и управление. – 2014. – №2 (70) – С. 41–50.

379. Щеглова И.А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов / И.А. Щеглова // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22. №3 (115). – С. 155–164. DOI: 10.15826/umpra.2018.03.034

380. Щеглова И.А. О роли критического мышления в зарубежных образовательных системах / И.А. Щеглова // Наука и школа. – 2018. – №6. – С. 193–200.

381. Щеглова И.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления / И.А. Щеглова, Ю.Н. Корешникова, О.А. Паршина // Вопросы образования. – 2019. – №1. – С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289

382. Щербакова Л.И. Личностные детерминанты поведения молодежи в виртуальной среде / Л.И. Щербакова, Т.Ю. Коренюгина, В.О. Откидычева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – №11–1. – С. 153–156 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.online-science.ru/userfiles/file/rmfisvmyuybum06plbxzctdsrhkaqjt.pdf>

383. Юдин С.А. Исследование темпоральных характеристик личности студентов с различными показателями самоорганизации учебной деятельности / С.А. Юдин // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10. №4. – С. 99–106.

384. Юмартов Д.А. Виртуальная реальность как пространство свободной идентификации / Д.А. Юмартов // Вестник ВГУ. Серия: Философия. – 2021. – №1 (39). – С. 140–148.

385. Яницкий М.С. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности / М.С. Яницкий, А.В. Серый // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – №19–1. – С. 82–97.

386. Яницкий М.С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М.С. Яницкий // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. №1. – С. 194–206. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206

387. Яремчук С.В. Особенности жизненного мира юношей и девушек разных возрастных периодов / С.В. Яремчук, А.В. Бакина, С.М. Ситяева // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18. №1. – С. 34–46. DOI: 10.21702/rpj.2021.1.3

388. Ackermann K. Online volunteering as a means to overcome unequal participation? The profiles of online and offline volunteers compared / K. Ackermann, A. Manatschal // *New Media & Society*. – 2018. – Vol. 20, is. 12. – P. 4453–4472. DOI: 10.1177/1461444818775698

389. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout / I. Archambault [et al.]. – *Journal of School Health*. – 2009. – Vol. 79. №9. – P. 408–415. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x

390. Alpert B. Students' resistance in the classroom / B. Alpert // *Anthropology & Education Quarterly*, 1991. – Vol. 22, is. 4. – P. 350–366. DOI: 10.1525/aeq.1991.22.4.05x1193w

391. Al-Salkhi M. J. Spiritual intelligence and its relation with psychological stability of a sample of students from the college of arts and sciences in the University of Petra / M. J. Al-Salkhi // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2019. – Vol. 18. №3. – P. 142–163. DOI: 10.26803/ijlter.18.3.8

392. An episodic process model of affective influences on performance / D.J. Beal [et al.] // *Journal of Applied Psychology*. – 2005. – Vol. 90, is. 6. – P. 1054–1068. DOI: 10.1037/0021-9010.90.6.1054

393. Andalibi N. Depression-related imagery on Instagram / N. Andalibi, P. Ozturk, A. Forte // *Proceedings of the 18th ACM conference companion on computer supported cooperative work & social computing*. Vancouver, 14–18 March 2015. – N.Y., 2015. – P. 231–234. DOI: 10.1145/2685553.2699014

394. Anderson E.L. Internet use and Problematic Internet Use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood / E.L. Anderson, E. Steen, V. Stavropoulos // *International Journal of Adolescence and Youth*. – 2017. – Vol. 22, is. 4. – P. 430–454. DOI: 10.1080/02673843.2016.1227716

395. Aninkan D.O. The influence of individual and organizational factors on employee engagement / D.O. Aninkan, A.A. Oyewole // *International Journal of Development and Sustainability*. – 2014. – Vol. 3, №6. – P. 1381–1392.

396. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // *Journal of College Student Development*. – September / October 1999. – Vol. 40, №5. – P. 518–529.

397. Attewell P. The First and Second Digital Divides / P. Attewell // *Sociology of Education*. – 2001. – Vol. 74, №3. – P. 252–259. DOI: 10.2307/2673277

398. Baker C.N. Under-Represented College Students and Extracurricular Involvement: The Effects of Various Student Organizations on Academic Performance / C.N. Baker // *Social Psychology of Education*. – 2008. – Vol. 11, №3. – P. 273–298. DOI: 10.1007/s11218-007-9050-y

399. Bakker A.B. Job demands-resources theory / A.B. Bakker, E. Demerouti // *Wellbeing: A complete reference guide Volume III, Work and Wellbeing* / ed. by P.Y. Chen, C.L. Cooper. – Chichester: Wiley Blackwell, 2014. – P. 37–64. DOI: 10.1002/9781118539415.wbwell019

400. Bakker A.B. The Job Demands-Resources model: state of the art / A.B. Bakker, E. Demerouti // *Journal of Managerial Psychology*. – 2007. – Vol. 22, №3. – P. 309–328. DOI: 10.1108/02683940710733115

401. Bakker A.B. Weekly Work Engagement and Performance: A Study Among Starting Teachers / A.B. Bakker, P. Bal // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 2010. – Vol. 83, is. 1. – P. 189–206. DOI: 10.1348/096317909X402596

402. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change / A. Bandura // *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84. №2. – P. 191–215. DOI: 10.1037//0033-295X.84.2.191

403. Bean J.P. Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition / J.P. Bean // *Research in Higher Education*. – 1980. – Vol. 12. №2. – P. 155–187. DOI: 10.1007/BF00976194

404. Bean J. The Psychology Underlying Successful Retention Practices / J. Bean, S. B. Eaton // *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. – 2001. – Vol. 3. №1. – P. 73–89. DOI: 10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0

405. Belk R. Extended self and the digital world / R. Belk // *Current Opinion in Psychology*. – 2016. – Vol. 10. – P. 50–54. DOI: 10.1016/j.copsyc.2015.11.003

406. Bjornsen C.A. Apathy and personality traits among college students: A cross-cultural comparison / C.A. Bjornsen, J.A. Scepansky, A. Suzuki // *College Student Journal*. – 2007. – Vol. 41, is.3. – P. 668–675.

407. Brubaker R. Digital hyperconnectivity and the self / R. Brubaker // *Theory and Society*. – 2020. – Vol. 49 – P. 771–801. DOI: 10.1007/s11186-020-09405-1

408. Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? / V. Gonzalez-Roma [et al.] // *Journal of Vocational Behavior*. – 2006. – Vol. 68, is. 1 – P. 165-174. DOI: 10.1016/j.jvb.2005.01.003

409. Butt L. The myth of the «green student»: student involvement in Australian university sustainability programmes / L. Butt, E. More, G. C. Avery // *Studies in Higher Education*. – 2014. – Vol. 39, № 5. – P. 786-804. DOI: 10.1080/03075079.2012.754861

410. Caplan S. Beyond excessive use: the interaction between cognitive and behavioral symptoms of problematic Internet use / S. Caplan, A. High // *Communication Research Reports*. – 2006. – Vol. 23, № 4. – P. 265-271. DOI: 10.1080/08824090600962516

411. Cegala D. Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence / D. Cegala // *Communication Education*. – 1981. – Vol. 30, is. 2 – P. 110-121. DOI: 10.1080/03634528109378460

412. Chan M. The Role of Political Efficacy on the Relationship Between Facebook Use and Participatory Behaviors: A Comparative Study of Young American and Chinese Adults / M. Chan, J. Guo // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. – 2013. – Vol. 16. №6. – P. 460–463. DOI: 10.1089/cyber.2012.0468

413. Chapman E. Assessing Student Engagement Rates / E. Chapman // ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. – 2003 [Electronic resource]. – Access mode: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482269.pdf>

414. Chen J. Flow in games (and everything else) / J. Chen // *Communications of the ACM*. – 2007. – Vol. 50. №4. – P. 31–34. DOI: 10.1145/1232743.1232769

415. Chickering A.W. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education / A.W. Chickering, Z.F. Gamson // *New Directions for Teaching & Learning*. – 1991. – Vol. 1991, is. 47. – P. 63–69. DOI: 10.1002/tl.37219914708

416. Chong E.K. M. Using blogging to enhance the initiation of students into academic research / E.K. M. Chong // *Computers & Education*. – 2010. – Vol. 55. №2. – P. 798–807. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.03.012

417. Clark A. The Extended Mind / A. Clark, D. Chalmers // *Analysis*. – 1998. – Vol. 58. №1. – P. 7–19.

418. Coates H. Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections / H. Coates. – London: Taylor and Francis, 2006. – 224 p. DOI: 10.4324/9780203969465

419. Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance / H. Coates // *Quality in Higher Education*. – 2005. – Vol. 11. №1. – P. 25–36. DOI: 10.1080/13538320500074915

420. Cohen A. Relationships among five forms of commitment: an empirical assessment / A. Cohen // *Journal of Organizational Behavior*. – 1999. – Vol. 20. №3. – P. 285–308. DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(199905)20:3<285::AID-JOB887>3.0.CO;2-R

421. Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature / L. Chipcashe [et al.] // *International Journal of Higher Education*. – 2017. – Vol. 6. № 2. – P. 31-42. DOI: 10.5430/ijhe.v6n2p31

422. Cothran D.J. Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools / D.J. Cothran, C.D. Ennis // *Journal of Research and Development in Education*. – 2000. – Vol. 33. №2. – P. 106–117.

423. Crawford E. R. Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test / E.R. Crawford, J.A. Lepine, B.L. Rich // *Journal of Applied Psychology*. – 2010. – Vol. 95. №5. – P. 834–848. DOI: 10.1037/a0019364

424. Deci E.L. A Motivational Approach to Self: Integration in Personality / E.L. Deci, M.R. Ryan // *Nebraska Symposium on Motivation* / ed. by R. Dienstbier. – Lincoln, NE: University of Nebraska, 1990. – P. 237–288.

425. Deiro J. Teacher strategies for nurturing healthy connections with students / J. Deiro // *Journal for a Just and Caring Education*. – 1997. – Vol. 3, is. 2. – P. 192–202.

426. Demerouti E. The Job Demands-Resources model: Challenges for future research / E. Demerouti, A.B. Bakker // *SA Journal of Industrial Psychology*. – 2011. – Vol. 37. №2. – Art 974. DOI: 10.4102/sajip.v37i2.974

427. Diener E. Subjective well-being / E. Diener // *Psychological Bulletin*. – 1984. – Vol. 95, is. 3. – P. 542–575.

428. Digital technology in mathematics education: Research over the last decade / M.C. Borba [et al.] // *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education*. – London: Springer, Cham., 2017. – P. 221–233. DOI: 10.1007/978-3-319-62597-3_14

429. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis / Z. Merchant [et al.] // *Computers & Education*. – 2014. – Vol. 70. – P. 29–40. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.07.033

430. Elliott A. Mobile lives: self, excess and nature / A. Elliott, J. Urry. – London: Routledge, 2010. – 208 p. DOI: 10.4324/9780203887042

431. Employee engagement, human resource management practices and competitive advantage: An integrated approach / S.L. Albrecht [et al.] // *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*. – 2015. – Vol. 2, is. 1. – P. 7–35. DOI: 10.1108/JOEPP-08-2014-0042

432. Exploring gamification to support manufacturing education on industry 4.0 as an enabler for innovation and sustainability / E. Paravizo [et al.] // *Procedia Manufacturing*. – 2018. – Vol. 21. – P. 438-445. DOI: 10.1016/j.promfg.2018.02.142

433. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization / M.D. Back [et al.] // *Psychological Science*. – 2010. – Vol. 21, is. 3. – P. 372-374. DOI: 10.1177/0956797609360756

434. Ferwerda B. You are what you post: What the content of Instagram pictures tells about users' personality / B. Ferwerda, M. Tkalcic // *IUI Workshops*. – 2018 [Electronic resource]. – Access mode: <http://ceur-ws.org/Vol-2068/humanize2.pdf>

435. Floridi L. The Fourth revolution. How the infosphere is reshaping human reality / L. Floridi. – N.Y.: Oxford University Press, 2014. – 278 p.

436. Fredricks J.A. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey // *Handbook of research on student engagement* / ed. by S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. – N.Y.: Springer. – 2012. – P. 763–782. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_37

437. Fredricks J. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence / J. Fredricks, P. Blumenfeld, A. Paris // *Review of Educational Research*. – 2004. – Vol. 74. №1. – P. 59–109. DOI: 10.3102/00346543074001059

438. Garrison D.R. The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective / D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer // *Internet and Higher Education*. – 2010. – Vol. 13. №1. – P. 5–9. DOI: 10.1016/j.iheduc.2009.10.003

439. Gedeon I.-M. The role of inter-personal relationships in the dissolution of business relationships / I. -M. Gedeon, A. Fearne, N. Poole // *Journal of Business & Industrial Marketing*. – 2009. – Vol. 24. №3–4. – P. 218-226. DOI: 10.1108/08858620910939769

440. George J. M. The Wider Context, Costs, and Benefits of Work Engagement / J. M. George // *European Journal of Work & Organizational Psychology*. – 2011. – Vol. 20, is. 1. – P. 53–59. DOI: 10.1080/1359432X.2010.509924

441. Greenhaus J.H. The relation between work-family balance and quality of life / J.H. Greenhaus, K.M. Collins, J.D. Shaw // *Journal of Vocational Behavior*. – 2003. – Vol. 63, is. 3. – P. 510–531. DOI: 10.1016/S0001-8791(02)00042-8

442. Grenier S. Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: similarities and differences / S. Grenier, A.M. Barrette, R. Ladouceur // *Personality and Individual Differences*. – 2005. – Vol. 39, is. 3. – P. 593–600. DOI: 10.1016/j.paid.2005.02.014

443. Griffiths M.D. Internet addiction disorder and internet gaming disorder are not the same / M.D. Griffiths, H.M. Pontes // *Journal of Addiction Research and Therapy*. – 2014. – Vol. 5. №4. – e. 124. DOI: 10.4172/2155-6105.1000e124

444. Grosseck G. Can we use Twitter for educational activities? / G. Grosseck, C. Holotescu // *Proceedings of the 4th International Scientific Conference: eLearning and Software for Education*. Bucharest, 17-18 April 2008. – Bucharest, 2008.

445. Guest D. Employee engagement: A sceptical analysis / D. Guest // *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*. – 2014. – Vol. 1, is. 2. – P. 141–156. DOI: 10.1108/JOEPP-04-2014-0017

446. Guo P. J. How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos / P.J. Guo, J. Kim, R. Rubin // *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*. Atlanta, 4–5 March 2014. – N.Y., 2014. – P. 41–50. DOI: 10.1145/2556325.2566239

447. Hackman J. R. Motivation through the Design of Work: Test of a Theory / J.R. Hackman, G.R. Oldham // *Organizational behavior and human performance*. – 1976. – Vol. 16. – P. 250–279.

448. Hackman J.R. Work redesign / J.R. Hackman, G.R. Oldham // *Group & Organization Studies*. – 1982. – Vol. 7, is. 1. – P. 121–124. DOI: 10.1177/105960118200700110

449. Hakanen J.J. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study / J.J. Hakanen, W.B. Schaufeli // *Journal of Affective Disorders*. – 2012. – Vol. 141, is. 2–3. – P. 415–424 DOI: 10.1016/j.jad.2012.02.043

450. Halbesleben J.B. Too Engaged? A Conservation of Resources View of the Relationship Between Work Engagement and Work Interference with Family / J.B. Halbesleben, J. Harvey, M.C. Bolino // *Journal of Applied Psychology*. – 2009. – Vol. 94, №6. – P. 1452–1465. DOI: 10.1037/a0017595

451. Halbesleben J.R.B. The Consequences of Engagement: The Good, the Bad and the Ugly / J.R.B. Halbesleben // *European Journal of Work & Organizational Psychology*. – 2011. – Vol. 20, is 1. – P. 68–73. DOI: 10.1080/1359432X.2010.514327

452. Hallman R.J. The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity / R.J. Hallman // *Creativity: Its Educational Implications* / Eds. J.C. Gowan et al. – N.Y.: Wiley, 1967. – P. 16–31.

453. Harter J.K. Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis / J.K. Harter, F.L. Schmidt, T.L. Hayes // *Journal of Applied Psychology*. – 2002. – Vol. 87, is. 2. – P. 268–279. DOI: 10.1037//0021-9010.87.2.268

454. Hill E. J. Does it matter where you work? A comparison of how three work venues (traditional office, virtual office, and home office) influence aspects of work and personal/family life / E.J. Hill, M. Ferris, V. Mårtinson // *Journal of Vocational Behavior*. – 2003. – Vol. 63, is. 2. – P. 220–241. DOI: 10.1016/S0001-8791(03)00042-3

455. Hoxha V. Students' involvement in project work in university context / V. Hoxha // *Lingua mobilis*. – 2012. – №3 (36). – P. 158–166.

456. Hu S. Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics / S. Hu, G.D. Kuh // *Research in Higher Education*. – 2002. – Vol. 43, is. 5. – P. 555–575. DOI: 10.1023/A:1020114231387

457. Human performance: cognition, stress and individual differences / G. Matthews [et al.]. – London: Psychology Press, 2000. – 416 p. DOI: 10.4324/9781315812809

458. Inceoglu I. Personality and job engagement / I. Inceoglu, P. Warr // *Journal of Personnel Psychology*. – 2011. – Vol. 10, is. 4. – P. 177–181 DOI: 10.1027/1866-5888/a000045

459. Investigating the impact of video games on high school students' engagement and learning about genetics / L.A. Annetta [et al.] // *Computers & Education*. – 2009. – №53. – P. 74–85. DOI: 10.1016/j.compedu.2008.12.020

460. Ionescu M.C. Predicting Professional Performance of Higher Education Teachers / M.C. Ionescu // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 76. – P. 393–397. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2013.04.134

461. Jackson S.E. Understanding human resource management in the context of organizations and their environments / S.E. Jackson, R.S. Schuler // *Annual Review Psychology*. – 1995. – Vol. 46. – P. 237–264. DOI: 10.1146/annurev.psych.46.1.237

462. Jang H. Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity / H. Jang // *Journal of Educational Psychology*. – 2008. – Vol. 100, is. 4. – P. 798–811. DOI: 10.1037/a0012841

463. Junco R. The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades / R. Junco, G. Heiberger, E. Loken // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2011. – Vol. 27. №2. – P. 119-132. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x

464. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work / W.A. Kahn // *The Academy of Management Journal*. – 1990. – Vol. 33. №4. – P. 692-724.

465. Kato T.A. Hikikomori: Experience in Japan and international relevance / T.A. Kato, S. Kanba, A.R. Teo // *World psychiatry*. – 2018. – Vol. 17. №1. – P. 105–106. DOI: 10.1002/wps.20497

466. Kilgo C.A. The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence / C.A. Kilgo, J.K.E. Sheets, E.T. Pascarella // *Higher Education*. – 2014. – Vol. 69. №4. – P. 509–525. DOI: 10.1007/s10734-014-9788-z

467. Koljatic M. A Longitudinal Assessment of College Student Engagement in Good Practices in Undergraduate Education / M. Koljatic, G.D. Kuh // *Higher Education*. – 2001. – Vol. 42. №3. – P. 351–371. DOI: 10.1023/A:1017993113390

468. Kuh G.D. What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement / G.D. Kuh // *Journal of College Student Development*. – 2009. – Vol. 50. №6. – P. 683–706. DOI: 10.1353/Csd.0.0099

469. Kuh G.D. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices / G.D. Kuh // *Change*. – 2003. – Vol. 35. №2. – P. 24–32. DOI: 10.1080/00091380309604090

470. Laird T.F.N. Student Experiences with Information Technology and their Relationship to Other Aspects of Student Engagement / T.F.N. Laird, G.D. Kuh // *Research in Higher Education*. – 2005. – Vol. 46. №2. – P. 211–233. DOI: 10.1007/s11162-004-1600-y
471. Law D.W. Exhaustion in University Students and the Effect of Coursework Involvement / D.W. Law // *Journal of American College Health*. – 2007. – Vol. 55. №4. – P. 239–245. DOI: 10.3200/JACH.55.4.239-245
472. Lucena J. Flexible engineers: History, challenges, and opportunities for engineering education / J. Lucena // *Bulletin of Science, Technology and Society*. – 2003. – Vol. 23, is. 6. – P. 419–435. DOI: 10.1177/0270467603259875
473. Lutz M.E. The National Survey of Student Engagement: A University-Level Analysis / M.E. Lutz, S. Culver // *Tertiary Education and Management*. – 2010. – Vol. 16. №1. – P. 35–44. DOI: 10.1080/13583881003629814
474. Makimoto T. *Digital Nomad* / T. Makimoto, D. Manners. – N.Y.: Wiley, 1997. – 256 p.
475. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement / S.J. Mann // *Studies in Higher Education*. – 2001. – Vol. 26. №1. – P. 7–20. DOI: 10.1080/03075070020030689
476. Martin-Perpina M.M. Media multitasking impact in homework, executive function and academic performance in spanish adolescents / M.M. Martin-Perpina, F.V. Poch, S.M. Cerrato // *Psicothema*. – 2019. – Vol. 31. №1. – P. 81–87. DOI: 10.7334/psicothema2018.178
477. Maslach C. Job burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – Vol. 52. – P. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
478. May K.E. Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance / K.E. May, A.D. Elder // *International journal of educational technology in higher education*. – 2018. – Vol. 15. №1. – Art. 13. DOI: 10.1186/s41239-018-0096-z
479. McMahon B. Engagement for what? beyond popular discourses of student engagement / B. McMahon, J. Portelli // *Leadership and Policy in Schools*. – 2004. – Vol. 3, is. 1. – P. 59–76. DOI: 10.1076/lpos.3.1.59.27841

480. Meyer J.P.A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment / J.P. Meyer, N.J. Allen // *Human Resource Management Review*. – 1991. – Vol. 1. №1. – P. 61–89.

481. Moscovisi S. The phenomena of social representations / S. Moscovisi. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 3–69.

482. Mossberger K. Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation / K. Mossberger, C.J. Tolbert, R.S. McNeal. – Cambridge, MA: The MIT Press, 2007. – 240 p. DOI: 10.7551/mitpress/7428.001.0001

483. Newmann F. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools / F. Newmann. – N.Y.: Teachers College Press, 1992. – 243 p.

484. Olson A.L. Student Engagement, Strategy Brief / A.L. Olson, R.L. Peterson. – Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. – 2015. – 8 p. [Electronic resource]. – Access mode: <http://k12engagement.unl.edu/student-engagement>

485. Organ D.W. Organizational citizenship behavior: Its Nature, Antecedents, and Consequences / D.W. Organ, P.M. Podsakoff, S.B. MacKenzie. – London: Sage Publications. – 2006. – 351 p. DOI: 10.4135/9781452231082.n8

486. Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research / P.M. Podsakoff [et al.] // *Journal of Management*. – 2000. – Vol. 26 is. 3. – P. 513–563. DOI: 10.1177/014920630002600306

487. Pace R. Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire / C. Pace. – L.A.: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California, 1984. – 142 p.

488. Pascarella E.T. How college affects students: A Third decade of research Vol. 2 / E.T. Pascarella, P.T. Terenzini. – San Francisco: John Wiley & Sons, Jossey-Bass. – 2005. – 848 p.

489. Pascarella E.T. How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research / E.T. Pascarella, P.T. Terenzini. – San Francisco: Jossey-Bass. – 1991. – 917 p.

490. Pascarella E.T. How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? / E.T. Pascarella, T.A. Seifert, C. Blaich // *Change: The Magazine of Higher Learning*. – 2010. – Vol. 42, is. 1. – P. 16–22. DOI: 10.1080/00091380903449060

491. Pascarella E.T. Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout / E.T. Pascarella, P.T. Terenzini // *Sociology of Education*. – 1979. – Vol. 52. №4. – P. 197–210. DOI: 10.2307/2112401
492. Pike G.R. A typology of student engagement for American colleges and universities / G.R. Pike, G.D. Kuh // *Research in Higher Education*. – 2005. – Vol. 46. №2. – P. 185–209. DOI: 10.1007/s11162-004-1599-0
493. Portelli J.P. A curriculum of life / J.P. Portelli, A.B. Vibert, // *Education Canada*. – 2002. – Vol. 42. №2 – P. 36–39.
494. Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction / F. Luthans [et al.] // *Personnel Psychology*. – 2007. – Vol. 60. №3. – P. 541–572. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
495. Prensky M.H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom / M. Prensky // *Innovate: Journal of Online Education*. – 2009. – Vol. 5, is. 3. – Art. 1.
496. Reichert F. Mediated and moderated effects of political communication on civic participation / F. Reichert, M. Print // *Information Communication & Society*. – 2017. – Vol. 20, is. 8. – P. 1162–1184. DOI: 10.1080/1369118X.2016.1218524
497. Rich B. Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance / B. Rich, J. Lepine, E. Crawford // *Academy of Management Journal*. – 2010. – Vol. 53. №3. – P. 617–635. DOI: 10.5465/AMJ.2010.51468988
498. Roberts J. Student Involvement/Engagement in Higher Education Based on Student Origin / J. Roberts, M.N. McNeese // *Research in Higher Education Journal*. – 2010. – 11 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://aabri.com/manuscripts/09346.pdf>
499. Rosen L. Me, My Space and I: Parenting the Net Generation / L. Rosen. – N.Y.: St. Martin's Press, 2007. – 258 p.
500. Ruff C.D. Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being / C.D. Ruff // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069–1081.
501. Saito A. Measurement and Analysis of Student (Dis)engagement in Higher Education: A Preliminary Study / A. Saito, M.E. Smith // *IAFOR Journal of Education*. – 2017. – Vol. 5. №2. – P. 29–46. DOI: 10.22492/ije.5.2.01.

502. Saks A.M. Antecedents and Consequences of Employee Engagement / A.M. Saks // *Journal of Managerial Psychology*. – 2006. – Vol. 21, is. 7. – P. 600–619. DOI: 10.1108/02683940610690169

503. Satici S.A. Well-being and problematic Facebook use / S.A. Satici, R. Uysal // *Computers in Human Behavior*. – 2015. – Vol. 49. – P. 185–190. DOI: 10.1016/j.chb.2015.03

504. Schaufeli W.B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study / W.B. Schaufeli, A. B. Bakker // *Journal of Organizational Behavior*. – 2004. – Vol. 25. №3. – P. 293–315. DOI: 10.1002/job.248

505. Schaufeli W.B. UWES – Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual. Version 1.1 / W.B. Schaufeli, A.B. Bakker. – 2004. – 60 p. [Electronic resource]. – Access mode: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf

506. Schaufeli W. Work engagement: On how to better catch a slippery concept / W. Schaufeli, M. Salanova // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2011. – Vol. 20, is. 1. – P. 39–46. DOI: 10.1080/1359432X.2010.515981

507. Schaufeli W.B. Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept / W.B. Schaufeli, A. B. Bakker // *Work engagement: A handbook of essential theory and research* / ed. by A. Bakker, M. Leiter. – London: Psychology Press. – 2010. – P. 5–24. DOI: 10.4324/9780203853047-6

508. Schlossberg N.K. Marginality and mattering: Key issues in building community / N.K. Schlossberg // *New Directions for Student Services*. – 1989. – Vol. 1989, is. 48. – P. 5–15. DOI: 10.1002/SS.37119894803

509. Schroeder A. The strengths, weaknesses, opportunities, and threats of using social software in higher and further education teaching and learning / A. Schroeder, S. Minocha, C. Schneider // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2010. – Vol. 26. №3. – P. 159–174. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00347.x

510. Schunk D.H. The development of academic self-efficacy / D.H. Schunk, F. Pajares // *Eccles Development of achievement motivation* / ed. by J.S. Wigfield. – San Diego: Academic Press, 2002. – P. 15–31. DOI: 10.1016/B978-012750053-9/50003-6

511. Shuck B. Integrative Literature Review: Four Emerging Perspectives of Employee Engagement: An Integrative Literature Review / B. Shuck // *Human Resource Development Review*. – 2011. – Vol. 10, is. 3. – P. 304–328. DOI: 10.1177/1534484311410840
512. Smith J. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood / J. Smith, B. Hewitt, Z. Skrbiš // *Information, Communication & Society*. – 2015. – Vol. 18. №9. – P. 1022–1038. DOI: 10.1080/1369118X.2015.1007074
513. Sparrow B. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips / B. Sparrow, J. Liu, D.M. Wegner // *Science*. – 2011. – Vol. 333, is. 6043. – P. 776–778. DOI: 10.1126/science.1207745
514. Speaking the unpleasant: The politics of (non)engagement in the multicultural education terrain / ed. by R. Chavez, J. O'Donnell. – Albany, NY: SUNY Press, 1998. – 370 p.
515. Stanney K. Aftereffects and Sense of Presence in Virtual Environments: Formulation of a Research and Development Agenda / K. Stanney, G. Salvendy // *International Journal of Human-Computer Interaction*. – 1998. – Vol. 10. №2. – P. 135–187. DOI: 10.1207/s15327590ijhc1002_3
516. Steinberg L. Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do / L. Steinberg. – N.Y.: Touchstone, 1997. – 228 p.
517. Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069 / W. Strauss, N. Howe. – N.Y.: Harper, 1991. – 538 p.
518. Studying personality through the content of posted and liked images on Twitter / S.C. Guntuku // *Proceedings of the 2017 ACM on web science conference*. New York, Troy, 25–28 June 2017. – N.Y., 2017. – P. 223–227. DOI: 10.1145/3091478.3091522
519. Sublette V.A. Consequences of Play: A Systematic Review of the Effects of Online Gaming / V.A. Sublette, B. Mullan // *International Journal of Mental Health and Addiction*. – 2012. – Vol. 10. №1. – P. 3–23. DOI: 10.1007/s11469-010-9304-3
520. Tellefsen T. The antecedents and consequences of organizational and personal commitment in business service relationships / T. Tellefsen, G.P. Thomas // *Industrial Marketing Management*. – 2005. – Vol. 34. №1. – P. 23–37. DOI: 10.1016/J.INDMAR-MAN.2004.07.001

521. The Authoritarian Personality / T.W. Adorno [et al.]. – N.Y.: Harper & Row, 1950. – 990 p.

522. The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive work life / M. Salanova [et al.] // Work engagement: A handbook of essential theory and research / ed. by A. Bakker, M. Leiter. – London: Psychology Press. – 2010. – P. 118–131. DOI: 10.4324/9780203853047-13

523. The link between perceived human resource management practices, engagement and employee behaviour: A moderated mediation model / K. Alfes [et al.] // The International Journal of Human Resource Management. – 2013. – Vol. 24, is. 2. – P. 330–351. DOI: 10.1080/09585192.2012.679950

524. The Personality construct of hardiness III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism and performance / S. Maddi [et al.] // Journal of Personality. – 2006. – Vol. 74, is. 2. – P. 575–598. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00385.x

525. The self-efficacy scale: Construction and validation / M.F. Sherer [et al.] // Psychological report. – 1982. – Vol. 51. – P. 663–671. DOI: 10.2466/pr0.1982.51.2.663

526. Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence / V. Tinto // Journal of Higher Education. – 1997. – Vol. 68, is. 6. – P. 599–623. DOI: 10.1080/00221546.1997.11779003

527. Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research / V. Tinto // Review of Educational Research. – 1975. – Vol. 45, is. 1 – P. 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089

528. Tinto V. Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences / V. Tinto. – Washington, DC: The Pell Institute. – 2004. – 20 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519709.pdf>

529. Trowler V. Student engagement literature review / V. Trowler. – N.Y.: The Higher Education Academy. – 2010. – 77 p. [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review

530. Verba S. Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics / S. Verba, K. Scholzman, H. Brady // Canadian Journal of Political Science. – 1997. – Vol. 30, is. 2. – P. 380–381. DOI: 10.1017/S000842390001564X

531. Vermunt J. D. Congruence and friction between learning and teaching / J.D. Vermunt, N. Verloop // Learning and Instruction. – 1999. – Vol. 9, is. 3. – P. 257–280. DOI: 10.1016/S0959-4752(98)00028-0

532. Wakefield M.A. The Impact of Cyber-Communication on Today's Youth / M.A. Wakefield, C.J. Rice // Professional Counseling Digest. – 2008 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.counseling.org/resources/library/ACA%20Digests/ACAPCD-14.pdf>

533. Williams J.D. A conceptual model and study of cross-cultural business relationships / J.D. Williams, S.-L. Han, W.J. Qualls // Journal of Business Research. – 1998. – Vol. 42, is. 2. – P. 135–143. DOI: 10.1016/S0148-2963(97)00109-4

534. Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extra-role behaviors / C. Sulea [et al.] // Career Development International. – 2012. – Vol. 17, is. 3. – P. 188–207. DOI: 10.1108/13620431211241054

535. Xanthopoulou D. A work psychological model that works: Expanding the job demands–resources model: дис. ... д-ра психол. / D. Xanthopoulou. – Utrecht, 2007. – 152 с.

536. Yee N. Motivations for play in online games / N. Yee // CyberPsychology & Behavior. – 2006. – Vol. 9. №6. – P. 772–775. DOI: 10.1089/cpb.2006.9.772

537. Zamfir A.-M. Perceived Academic Self-Efficacy among Romanian Upper Secondary Education Students / A.-M. Zamfir, C. Mocanu // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – Vol. 17, is. 13. – Art. 4689. DOI: 10.3390/ijerph17134689

538. Zittrain J. The future of the Internet And how to stop It / J. Zittrain. – Conn.: New Haven, Yale Univ. Press, 2008. – 358 p.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

Коллектив авторов

**ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
В ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНЕОСУЩЕСТВЛЕНИЯ:
ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ФЕНОМЕНА
В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

Монография

Чебоксары, 2023 г.

Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 25.08.2023 г.

Дата выхода издания в свет 28.08.2023 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 17,205. Заказ К-1177. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

info@phsreda.com

<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru