

Научная статья  
УДК 159.9  
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-181-196>

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА НИШ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМАТОВ

Екатерина Викторовна Павлова<sup>1</sup>, Ольга Михайловна Краснорядцева<sup>2</sup>,  
Андрей Васильевич Лейфа<sup>3</sup>

<sup>1, 3</sup> Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия

<sup>2</sup> Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

<sup>1</sup> [katal75@mail.ru](mailto:katal75@mail.ru)

<sup>2</sup> [krasnoo@mail.ru](mailto:krasnoo@mail.ru)

<sup>3</sup> [aleifa@mail.ru](mailto:aleifa@mail.ru)

### Аннотация

Феномен студенческой вовлеченности широко представлен в зарубежной и отечественной научной литературе как один из факторов, способствующих повышению успеваемости и социальной активности студентов, снижению числа отчислений, однако психологический механизм возникновения и поддержания вовлеченности изучен недостаточно. В статье предпринята попытка исследования психологических особенностей вовлеченности студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения с позиции методологии системной антропологической психологии, рассматривающей в качестве ключевого механизма взаимодействия человека и среды наличие соответствия между ними, а вовлеченность – как один из факторов формирования идентичности личности. Цель работы – выявление ниш вовлеченности студентов и изучение мотивационно-ценностных аспектов их формирования в условиях различных образовательных форматов (традиционный формат и дистанционное обучение). В результате использования авторской анкеты, позволяющей выявить доступность и значимость для студентов различных аспектов образовательного пространства, установлено, что при традиционной организации учебного процесса часть возможностей не востребована студентами, а другие аспекты образовательной среды представляются обучающимся недостаточно развитыми. При дистанционном обучении около трети образовательных потребностей студентов не удовлетворяются. Описаны ожидания студентов, которые, по их мнению, не реализуются в образовательном пространстве вуза независимо от образовательного формата. На основе данных факторного анализа определены ниши вовлеченности студентов при различных способах организации образовательного процесса. Выявлено расхождение между идеализированными представлениями студентов о «студенческой жизни» и «хорошем студенте» и фактическим содержанием активности обучающихся. У части обучающихся идентификация с вузом и выполняемой деятельностью, вовлеченность в них выражены умеренно. Научная новизна работы заключается в использовании для исследования вовлеченности методологии системной антропологической психологии. Выявлены демотивирующие факторы и описаны ниши вовлеченности студентов. Практическая значимость: разработанная анкета и полученные данные могут быть использованы для диагностики и управления студенческой вовлеченностью как на уровне администрации вузов (для выявления и устранения демотивирующих факторов образовательной среды), так и преподавателями, кураторами, специалистами психологической службы вузов.

**Ключевые слова:** студенческая вовлеченность, системная антропологическая психология, идентичность, академическая вовлеченность, социальная вовлеченность, ниши вовлеченности, демотивирующие факторы, образовательный формат, молодежь

**Для цитирования:** Павлова Е. В., Краснорядцева О. М., Лейфа А. В. Психологические особенности выбора ниш вовлеченности вузовской молодежью в условиях различных образовательных форматов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 181–196. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-181-196>

Original article

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE CHOICE OF AREAS OF INVOLVEMENT BY UNIVERSITY YOUTH IN THE CONDITIONS OF DIFFERENT EDUCATIONAL FORMATS

*Ekaterina V. Pavlova<sup>1</sup>, Olga M. Krasnoryadtseva<sup>2</sup>, Andrey V. Leyfa<sup>3</sup>*

<sup>1,3</sup> *Amur State University, Blagoveschensk, Russian Federation*

<sup>2</sup> *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation*

<sup>1</sup> *katal75@mail.ru*

<sup>2</sup> *krasnoo@mail.ru*

<sup>3</sup> *aleifa@mail.ru*

### **Abstract**

The phenomenon of student involvement is widely presented in foreign and domestic scientific literature as one of the factors contributing to the improvement of academic performance and social activity of students, reducing the number of deductions, however, the psychological mechanism for the emergence and maintenance of involvement has not been studied enough. The article attempts to study the psychological characteristics of student involvement in the context of traditional and distance learning from the standpoint of the methodology of systemic anthropological psychology, which considers the correspondence between them as a key mechanism of interaction between a person and the environment, and involvement as one of the factors in the formation of personal identity. The purpose of the work is to identify the areas of involvement of students and study the motivational and value aspects of their formation in various educational formats (traditional and distance learning). As a result of using the author's questionnaire, which makes it possible to identify the accessibility and significance for students of various aspects of the educational space, it was found that with the traditional organization of the educational process, some of the opportunities are not in demand by students, and other aspects of the educational environment seem to be underdeveloped by students. With distance learning, about a third of the educational needs of students are not met. The expectations of students are described, which, in their opinion, are not realized in the educational space of the university, regardless of the educational format. Based on the data of factor analysis, the areas of involvement of students were determined in various ways of organizing the educational process. The discrepancy between the idealized ideas of students about «student life» and «good student» and the actual content of students' activity is revealed. For some students, identification with the university and the activities performed, involvement in them is expressed moderately. The scientific novelty of the work lies in the use of the methodology of systemic anthropological psychology for the study of involvement. Identified demotivating factors and described the areas of involvement of students. Practical significance: the developed questionnaire and the data obtained can be used to diagnose and manage student involvement both at the level of university administration (to identify and eliminate demotivating factors in the educational environment), and teachers, curators, and psychological service specialists universities.

**Keywords:** *student involvement, systemic anthropological psychology, identity, academic involvement, social involvement, areas of involvement, demotivating factors, educational format, youth*

**For citation:** Pavlova E. V., Krasnoryadtseva O. M., Leyfa A. V. Psychological features of the choice of areas of involvement by university youth in the conditions of different educational formats [Psikhologicheskiye osobennosti vybora nish vovlechnosti vuzovskoy molodezh'y u usloviyakh razlichnykh obrazovatelnykh formatov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 181–1964. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-181-196>

Проблема вовлеченности молодежи в различные пространства жизнеосуществления на сегодняшний день находится в фокусе внимания представителей различных областей науки и практики. Рассматриваются вовлеченность в спортивную деятельность и физическую подготовку [1], общественно-политическую и социальную активность [2–4], в межличностные отношения и коммуникацию [5], в выполнение родительской роли [6] и многое другое. В то же время достаточно полно изученной является преимущественно «студенческая вовлеченность» в образовательное простран-

во. Данное понятие (введенное А. Астином (A. Astin) [7]) является устойчивым и достаточно теоретически и методологически обоснованным в отличие от множества других словосочетаний, включающих понятие «вовлеченность».

Исследования студенческой вовлеченности были начаты в 1980-х гг. в США и получили широкое распространение за рубежом [7–11], в том числе в Австралии [12] и Японии [13], в меньшей степени – в России [14–16] и др. В качестве относительно самостоятельного направления исследований можно выделить изучение студенческой разобщенности, невовлеченности (disengagement) [13, 17]. В русскоязычных работах наиболее распространено понимание вовлеченности как количества физической и психической энергии (либо как *времени и энергии*), затрачиваемой студентом для приобретения академического опыта [7, с. 518; 16, с. 156].

Исследователями предпринимались попытки описать структуру [16, 18], виды вовлеченности [11] как многомерного феномена, выделить ее признаки и условия формирования [19–22] и т. д. Во многих моделях и концепциях вовлеченности говорится о значимости мотивов и ценностей личности, специфике восприятия деятельности и организации, однако в качестве критериев вовлеченности используются преимущественно поведенческие индикаторы.

В рамках данной работы значимой является идея о выделении социальной и академической составляющих студенческой вовлеченности (которые, как правило, рассматриваются как ее отдельные виды). Роль «включенности в среду», контактов со сверстниками, кампусной жизни была показана Н. К. Шлоссберг (N. K. Schlossberg) [23], позднее подтверждена в исследованиях В. Тинто (V. Tinto) [9], Дж. Робертс (J. Roberts) и М. Н. МакНис (M. N. McNeese) [10], Н. Г. Малошонок [14], И. А. Щегловой [24] и др. О значимости разнообразной активности студентов говорится и в работах А. Астина [7] и В. Л. Лехциера [25]. Так, в современных условиях студент может быть вовлечен, помимо прочего, в деятельность инновационных центров, бизнес-инкубаторов, социальных центров, действующих в составе вуза. П. С. Смирнов, вслед за А. Саксом (A. Saks), говорит о необходимости разделять два типа вовлеченности: 1) вовлеченность в работу, связанную с осуществлением профессиональной деятельности (для студентов – учебно-профессиональной); 2) вовлеченность в организацию [21, с. 83]. В условиях размывания границ образовательного пространства современного вуза второй вид вовлеченности студентов может формироваться в недостаточной мере.

В соответствии с вышесказанным под нишами вовлеченности мы понимаем устойчивое сочетание видов активности, реализуемых студентами, и сопровождающих их переживаний. В научной литературе представлен ряд исследований вовлеченности в конкретные виды деятельности, однако в нашем понимании ниша вовлеченности может включать несколько связанных деятельностей или их элементов, отражать отдельные специфические аспекты деятельности (например, студент выступает со сцены во время различных конкурсов, отвечает у доски, представляет доклады на конференциях, но при этом он вовлечен не в перечисленные виды деятельности, а в презентацию себя). Формирование ниш вовлеченности может быть объяснено тем, что восприятие студентом внешней среды (образовательного пространства) имеет активный избирательный характер [14]. Это способствует формированию «индивидуального образовательного пространства», важной функциональной характеристикой которого является его «оптимальное» насыщение [26], проявляющееся в том числе в получении удовольствия от деятельности.

Продуктивным для понимания психологических механизмов, обеспечивающих возникновение и поддержание состояния вовлеченности, представляется использование методологии системной антропологической психологии [27]. В этом ключе можно утверждать, что вовлеченность формируется на границе человека как психологической системы и среды: подлинная вовлеченность возникает за счет того, что среда, внешнее пространство имеет сходство с внутренним миром жизни человека; человек как система постоянно находится в поиске того, что «должно быть опознано как свое и в качестве своего присвоено системой» [28, с. 28]. В то же время В. Е. Ключко неоднократно

подчеркивает, что, только достигнув определенного уровня развития, система становится способна воспринимать определенные факторы среды (становится сензитивна к ним). Близкой к описанной методологической позиции является идея А. А. Токаревой и С. Г. Баронене об отрицательном влиянии на вовлеченность так называемых «демотивирующих» факторов – условий деятельности, потребность сотрудников в которых не совпадает с их реальной доступностью [29].

Помимо безусловно значимого прикладного аспекта исследования студенческой вовлеченности, существует и более глубокая проблема, на которую обращает внимание один из разработчиков системной антропологической психологии и психологии вовлеченности О. В. Лукьянов. Он рассматривает вовлеченность как условие формирования идентичности личности, как фактор, дающий возможность определения себя через деятельность и пространства вовлечения, поскольку «индивиду, прежде чем идентифицироваться, надо вовлечься в некоторое взаимодействие» [30, с. 40]. Вовлеченностью определяется процесс аутентификации человека.

Понимание студенческой вовлеченности как фактора формирования/изменения идентичности молодых людей позволяет сформулировать ряд исследовательских вопросов: 1) насколько студенты вовлечены в различные составляющие образовательного пространства, что в вузе является для них личностно значимым, а что воспринимается как нейтральное или враждебное; 2) что для студентов является более важным: вовлеченность в деятельность (получаемую специальность), вовлеченность в организацию (вуз), вовлеченность в межличностные отношения и общение со сверстниками; 3) изменяются ли ниши вовлеченности студентов при переходе от традиционного образовательного формата к дистанционному (смешанному). На основе ответов на эти вопросы можно сделать вывод о функциональной достаточности образовательного пространства вуза для влияния на идентичность обучающихся.

Ранее нами, с опорой на идеи системной антропологической психологии, было показано, что основой студенческой вовлеченности является соответствие обучающегося и образовательного пространства, реализуемое на инструментальном (наличие компетенций и определенных психологических качеств) и ценностно-смысловом уровнях [31]. В рамках данной работы предполагается исследование ценностно-смысловой составляющей описанного механизма соответствия. Цель исследования – выявление ниш вовлеченности студентов и изучение мотивационно-ценностных аспектов их формирования в условиях различных образовательных форматов (традиционное и дистанционное обучение).

Диагностический инструментарий исследования ниш вовлеченности студентов в образовательное пространство представлен авторской анкетой, включающей два блока. Первый блок описывает виды академической и социальной активности студентов, характерные для традиционного формата, а также варианты избегания данных видов активности (не посещал занятия, приходил неподготовленный и т. д.). Второй блок отражает возможные варианты активности студентов в период дистанционного обучения. Каждый блок содержит две части: первая позволяет определить частоту совершения тех или иных действий, переживания тех или иных чувств в отношении вуза (студентам давалась инструкция «Оцените, как часто...»). Во второй части обучающимся предлагалось оценить каждое из приведенных высказываний по двум критериям: наличию у них возможности для совершения описываемого действия и значимости для них иметь такую возможность. Предлагаемые варианты ответов выстраивались по шкале Лайкерта (никогда; редко; затрудняюсь ответить; часто; очень часто).

В качестве концептуальной основы для построения анкеты выступили работы Н. Г. Малошенок, описывающей признаки академической и социальной вовлеченности студентов. Также в анкету были включены вопросы, отражающие признаки вовлеченности, рассмотренные в работах J. Roberts, M. N. McNeese [10], A. L. Olson, R. L. Peterson [11], Е. Ю. Литвиновой, Н. В. Киселевой [15], А. А. Токаревой, С. Г. Баронене [29], П. С. Смирнова [21], И. А. Щегловой [16]. В анкете ука-

зывались те виды активности, которые были доступны для студентов в рамках вуза с учетом имеющейся материальной базы, программного обеспечения учебного процесса, функционирующей в вузе электронно-информационной образовательной среды. Также были включены вопросы, отражающие переживания студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности (чувствовал себя частью университета, гордился своей специальностью, испытывал чувство отчуждения и т. д.).

Анализ данных осуществлялся по двум направлениям:

1. Определение мотивирующих и демотивирующих факторов, влияющих на вовлеченность студентов (определение различий в оценке студентами возможностей, предоставляемых вузом, и значимости для них этих возможностей (образовательных потребностей)). Для сравнения данных использовался однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

2. Выявление ниш вовлеченности студентов до и в период всеобщего дистанционного обучения (на основе ответов студентов о частоте совершения тех или иных действий, переживания тех или иных чувств). Для статистической обработки данных использовался факторный анализ (метод главных компонент с последующим Varimax вращением). Все статистические расчеты выполнены в программе SPSS.

Сбор данных осуществлялся в рамках проводимого нами изучения вовлеченности студентов вузов Дальнего Востока (г. Благовещенск, г. Владивосток, г. Уссурийск). Выборку описываемой части исследования составили 263 студента 2–3-х курсов, из них 177 девушек и 86 юношей. Пилотажное исследование проводилось в июне 2020 г., после 2,5 месяца дистанционного обучения. Анкетирование осуществлялось дистанционно.

Первоначально с целью выявления мотивирующих и демотивирующих факторов было осуществлено сопоставление оценки возможностей, которые, по мнению студентов, предоставляет вуз, и важности для них этих возможностей. Для периода до перехода на всеобщее дистанционное обучение статистически значимые различия были выявлены по 49,1 % вопросов при уровне значимости  $p \leq 0,05$  и по 38,18 % вопросов при уровне значимости  $p \leq 0,01$ . При этом в равной степени присутствуют как ситуации, когда наличная возможность превышает субъективную значимость, так и обратные. Студенты отмечают, что в вузе у них есть возможность проявлять активность на занятиях, заниматься проектной и научно-исследовательской деятельностью, выступать на конференциях, участвовать в общественной жизни вуза, получать дополнительное образование, принимать участие в командных видах деятельности, чувствовать себя частью университета. В то же время значимость этих видов активности для студентов относительно невысока. В качестве важных, но недостаточно доступных в вузе студенты отмечали возможность практического применения полученных знаний, возможности получать похвалу и финансовое вознаграждение за выполняемую деятельность, влиять на ход учебного процесса, иметь четкие представления о своей жизни после окончания вуза, учиться в технически оснащенном вузе у компетентных преподавателей, проходить практику с перспективой дальнейшего трудоустройства, иметь дело с ответственными людьми. Важными для студентов являются организационные характеристики деятельности: автономия и наличие развернутой обратной связи. Многие опрошенные отмечают, что не могут в полной мере реализовать в вузе свои сильные качества и имеющиеся компетенции. Таким образом, многие виды деятельности, в которые студенты традиционно вовлекаются преподавателями, не являются для них значимыми.

В условиях всеобщего дистанционного обучения расхождения в оценке студентами возможности и субъективной значимости тех или иных действий были выявлены по 35,71 % вопросов при уровне значимости  $p \leq 0,05$ , по 28,57 % вопросов при уровне значимости  $p \leq 0,01$ . Во всех случаях имеющаяся возможность оценивалась студентами ниже, чем значимость ее наличия. Студенты отмечали, что им было трудно задать вопрос преподавателю и получить дополнительную информа-

цию (несмотря на наличие технических возможностей для этого), получать четкие инструкции и требования к выполняемой работе.

Обращает на себя внимание тот факт, что порядка четверти перечня действий, оцениваемых студентами как субъективно важные, рассматриваются ими как недостаточно возможные как при традиционной организации учебного процесса, так и при дистанционном обучении. К ним относятся: возможность применять получаемые знания на практике, возможности для самореализации в условиях вуза, наличие похвалы и финансового поощрения за выполняемую деятельность, возможность влиять на ход учебного процесса и иметь дело с ответственными людьми (как с преподавателями, так и с соучениками), обучение в технически оснащенном вузе у преподавателей, знакомых с новыми технологиями, наличие развернутой обратной связи.

Отдельно следует остановиться на вопросах, описывающих эмоциональный аспект вовлеченности. Студенты отмечали, что в условиях дистанционного обучения они значительно реже чувствовали себя частью университета ( $F = 9,667; p = 0,002$ ). При этом частота переживания отчужденности от группы и выполняемой деятельности, гордости за свой вуз и специальность статистически значимо не изменились. Более половины студентов отмечают, что редко или никогда не испытывали отчужденность. Гордость вузом и специальностью у большинства студентов умеренные.

Далее для выявления ниш вовлеченности был проведен факторный анализ ответов студентов, включавший 261 наблюдение для периода до всеобщего дистанционного обучения и 257 наблюдений – для периода дистанционного обучения. Критерий Кайзера – Мейера – Олкина (КМО) в первом случае составил 0,815, во втором случае – 0,872, что свидетельствует о высокой адекватности выборки для применения процедуры факторного анализа.

В результате факторизации данных, отражающих вовлеченность студентов при традиционном формате обучения, было выделено восемь основных факторов, объяснительный потенциал которых составил 47,491 % (табл. 1).

Таблица 1

*Ниши вовлеченности студентов (в условиях традиционного формата обучения)*

№ п/п	Наименование фактора (ниши вовлеченности)	Количество вопросов, вошедших в фактор	Объяснительная совокупная дисперсия, %
1	Вовлеченность в жизнеосуществление в условиях вуза	41 (19 из них – с весовым коэффициентом выше 0,5)	19,11
2	Компенсация академической невовлеченности	6	7,176
3	Вовлеченность в обеспечение качества деятельности (потребность в наличии четких инструкций)	2	4,848
4	Отчуждение от учебно-профессиональной деятельности	4	4,141
5	Вовлеченность в построение будущего	2	3,506
6	Вынужденная вовлеченность (сверхориентация на требования преподавателя)	5	3,025
7	Формальная академическая вовлеченность	2	2,941
8	Отчуждение от совместной деятельности (недоверие к одногруппникам)	2	2,743

Первый фактор обозначен нами как «Вовлеченность в жизнеосуществление в условиях вуза». В его состав вошло две трети вопросов анкеты. Наибольший вес в структуре фактора имеют показатели: «Участвовали в крупных мероприятиях, проводимых на базе вуза» (0,670), «Занимали лидирующую позицию в группе, студенческом объединении, спортивной команде» (0,645), «Совершали действия, повышающие Ваш статус в вузе» (0,623), «Выполняли интересные, разнообразные задачи, в том числе выходящие за рамки учебной деятельности» (0,622), «Проявляли инициативу,

участвовали в студенческом самоуправлении, организации менеджмента качества образования» (0,618), «Реализовывали свои интересы, хобби, увлечения в своем вузе» (0,614), «Участвовали в организованной внеаудиторной активности» (0,603). Также в состав фактора вошли такие показатели, как получение похвалы за выполненную работу и денежного поощрения, возможность высказать свое мнение, обучение у компетентных преподавателей, участие в научно-исследовательской работе.

В то же время реальная частота совершения студентами большинства действий и переживания чувств, описываемых входящими в структуру фактора утверждениями, достаточно мала. Относительно часто студенты проявляли вовлеченность непосредственно в учебный процесс: отвечали у доски (67,8 %), работали в подгруппах на семинарах (69,7 %), использовали в учебном процессе современные цифровые технологии (62,0 %), высказывали свое мнение на занятиях (45,6 %) и т. п. Испытывали чувство гордости своим вузом и выбранной специальностью (направлением подготовки) 38,3 % обучающихся, столько же чувствовали себя частью вуза. Значительная часть студентов (65,1 %) получали похвалу за выполненную работу, 44,1 % студентов оценивали своих преподавателей как компетентных, применяли полученные знания на практике 45,0 %.

При оценке ряда показателей респонденты практически в равной степени разделились на тех, кто это делал часто или очень часто, и тех – кто редко или никогда не делал. Речь идет о выполнении групповых заданий во внеаудиторное время (порядка 40 % респондентов), участии в командной проектной работе (порядка 40 %), получении развернутой обратной связи о результатах своей работы (34 %), построении межпредметных связей (порядка 35 %).

Большинство студентов никогда не участвовали или участвовали редко в проектах, приносящих доход, включая работу по грантам (86,6 %), и реализации НИР кафедр (71,7 %), выступали с докладами на конференциях (76,2 %), занимались волонтерской деятельностью (74,2 %), выступали в роли тьюторов для студентов младших курсов (81,6 %), участвовали в студенческом самоуправлении (66,7 %), деятельности студенческих научных и профессионально ориентированных объединений (67,8 %) и др.

Таким образом, фактор «Вовлеченность в жизнеосуществление в вузе» описывает некую идеализированную картину вовлеченности, в соответствии с которой «хороший» (согласно существующим социальным представлениям и стереотипам) студент вовлечен во все сферы жизни вуза, которые при этом выступают как сопряженные. Фактическая же частота совершения декларируемых действий достаточно низка.

Также следует отметить, что 19 из 41 утверждения (46,34 %), вошедших в состав фактора, являются так называемыми демотивирующими факторами, то есть их доступность для студентов и субъективная значимость не совпадают. Возможность ряда действий оценивалась респондентами как недостаточная, несмотря на то что более 40 % обучающихся совершали их часто или очень часто. В качестве примера можно указать: использование полученных знаний в повседневной жизни, получение похвалы за хорошо выполненную работу и развернутой обратной связи, а также обучение у компетентных преподавателей.

Второй фактор в соответствии с содержанием и знаком вошедших в него утверждений обозначен нами как «Компенсация академической невовлеченности». Речь идет о ситуациях, когда студенты игнорируют основные требования преподавателей, пропускают занятия, сталкиваются со случаями академического обмана, не имеют доступа к хорошим библиотекам, но при этом проявляют активность в других сферах внутривузовской жизни, например получают дополнительное образование, работают в условиях co-working. Однако анализ частоты выполнения описываемых действий показывает обратную картину: большинство опрошенных выполняли все требования преподавателей (77,7 %) и имели доступ к хорошим библиотекам (55,9 %), в то время как частота по остальным четырем показателям составляла менее 10 %. Таким образом, можно констатировать наличие реципрокных отношений между академической вовлеченностью (в узком смысле) и стремлением

расширять границы своего образовательного пространства. У представителей рассматриваемой выборки последняя тенденция выражена крайне слабо.

Третий фактор – «Вовлеченность в обеспечение качества деятельности (потребность в наличии четких инструкций)» – отражает частный аспект вовлеченности, связанный с условиями выполнения деятельности. Он включает два показателя: «Задавали вопросы по содержанию курса преподавателям во время занятий» (0,434) и «Получали четкие критерии оценки своей работы» (–0,425). При этом интерес к содержанию курса проявляют 38,3 % студентов, получали четкие критерии работы 55,5 %. Подобное сочетание показателей может интерпретироваться и как заинтересованность в качестве получаемых знаний, и как высокая тревожность, побуждающая обучающихся максимально полно выстраивать ориентировочную основу деятельности и критерии оценки результата.

Четвертый фактор – «Отчуждение от учебно-профессиональной деятельности» – объединяет показатели, соответствующие состоянию отчужденности от выполняемой деятельности, описанному Н.Г. Малошонок: невыполнение домашних заданий (0,537) либо существенное нарушение сроков их выполнения (0,438), отсутствие подготовки к занятиям (0,586), присутствие на занятии без участия в деятельности (0,438). При этом 23,0 % студентов часто или очень часто откладывают выполнение заданий, формально присутствуют на занятии 13,0 %, не выполняют задания менее 10 % студентов. Следует отметить, что отсутствие у значительной части студентов признаков отчуждения от деятельности еще не является гарантией глубокой вовлеченности в нее.

Пятый фактор – «Вовлеченность в построение будущего» – отражает ориентацию студентов на дальнейшее трудоустройство. В его состав вошли вопросы, описывающие выбор мест практики в реальном секторе экономики (0,529), с перспективой дальнейшего трудоустройства (0,470). Подобные действия совершают 19,6 и 16,9 % студентов соответственно. Следствием такой ориентации может быть избирательное отношение к изучаемым дисциплинам, более осознанное отношение к построению индивидуальной траектории развития, выбору дополнительных учебных курсов. Возможность прохождения практики на интересующих их предприятиях студенты оценивают как недостаточную: оба показателя, входящие в состав фактора, являются демотиваторами.

Шестой фактор обозначен нами как «Вынужденная вовлеченность (сверхориентация на требования преподавателя)». В данном случае студент затрачивает много времени и усилий на выполнение и исправление заданий в связи с высокими требованиями преподавателя, испытывая при этом отчуждение от группы и выполняемой деятельности, не участвует в общегрупповых дискуссиях. В основе подобной вынужденной вовлеченности может лежать высокая ориентация обучающихся на мнение значимых других, повышенная нормативность поведения в сочетании с высокой тревожностью, ориентация на формальные достижения (например, высокие оценки).

На частое или очень частое переживание отчуждения от деятельности указали 12,6 % опрошенных, избегание групповых дискуссий – 53,3 %. С высокими требованиями преподавателя, приводящими к необходимости прилагать дополнительные усилия, часто или очень часто сталкивались 53,7 % студентов, существенно переделывали работу 28,8 %. Возможность участвовать в общегрупповых дискуссиях значимо превосходит желание студентов делать это. В целом можно говорить о достаточно большой доле обучающихся, чье инвестирование времени и сил в учебную деятельность является вынужденным.

Седьмой фактор – «Формальная академическая вовлеченность» – включает в себя два показателя: «Выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях» (0,392) и «Считали курс настолько интересным, что делали больше заданий, чем требовалось» (–0,466). При этом часто или очень часто выступали на семинарах 65,9 %, считали изучаемый курс интересным – 13,0 % обучающихся. Предоставляемые возможности для первого из указанных параметров значимо превосходят существующие образовательные потребности студентов. Подобное сочетание поведенческой активности и незначимости выполняемой деятельности Н. В. Киселева обозначает «псевдововле-



ченность» [32]. Ранее проведенные нами исследования вовлеченности и мотивации студентов показали, что доля псевдововлеченных обучающихся составляет порядка 25 % [33].

Восьмой фактор – «Отчуждение от совместной деятельности» – отражает нежелание студентов участвовать в совместной учебной деятельности в силу недостаточной надежности одногруппников. Фактор включает два показателя: «Выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одногруппниками/однокурсниками во внеаудиторное время» (–0,440) и «Сталкивались с безответственным отношением одногруппников к выполняемой деятельности» (0,387). Имели дело с безответственными людьми часто и очень часто 39,5 % опрошенных, никогда или редко – 41,7 %. Доля студентов, выполняющих совместно с одногруппниками индивидуальные задания (37,9 %), тех, кто предпочитает работать один, – 46,4 %. При этом потребность студентов «Иметь дело с ответственными людьми» значимо превышает имеющиеся возможности для ее удовлетворения.

Таким образом, в условиях традиционного формата обучения наблюдались как вовлеченность в отдельные виды и аспекты деятельности, так и отчуждение от учебы и взаимодействия с одногруппниками. Преобладала вовлеченность непосредственно в учебный процесс, в том числе вынужденная и псевдововлеченность.

В результате факторизации данных, отражающих вовлеченность студентов во время всеобщего дистанционного обучения, было выделено четыре основных фактора, объяснительный потенциал которых составил 43,879 % (табл. 2).

Таблица 2

*Ниши вовлеченности студентов (в условиях дистанционного обучения)*

№ п/п	Наименование фактора (ниши вовлеченности)	Количество вопросов, вошедших в фактор	Объяснительная совокупная дисперсия, %
1	Вовлеченность в студенческую жизнь	35 (27 из них – с весовым коэффициентом выше 0,5)	15,939
2	Компенсация отчуждения от учебно-профессиональной деятельности	10	10,457
3	Эмоционально обусловленное отчуждение от выполняемой деятельности	5	10,211
4	Организационно обусловленная вовлеченность	2	7,272

В содержательном наполнении первый фактор объединяет показатели вовлеченности в жизнеосуществление в условиях вуза, социальной вовлеченности и собственно академической вовлеченности. Первая составляющая представлена утверждениями: «Выполняли деятельность, имеющую объективную ценность для общества; участвовали в проектах, приносящих важный результат, применимый на практике» (0,644), «Дистанционно участвовали в деятельности студенческих научных и профессионально ориентированных объединений» (0,606), «Занимались волонтерской деятельностью» (0,543), «Влияли на ход учебного процесса, выбирали учебные дисциплины, способы представления готовых работ и т. д.» (0,645), «Чувствовали себя частью университета» (0,591).

Социальная вовлеченность как ориентация на взаимодействие с другими обучающимися и преподавателями отражена в показателях: «Совершали действия, повышающие Ваш статус в вузе» (0,692), «Выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одногруппниками/однокурсниками» (0,499), «Помогали однокурсникам лучше понять учебный материал» (0,623), «Взаимодействовали с преподавателем во внеучебное время по вопросам, связанным с изучаемым курсом» (0,565) и др. В качестве примеров академической вовлеченности (понимаемой в широком смысле) можно привести высказывания: «Использовали идеи и понятия из различных курсов при выполнении домашних заданий» (0,50), «В своей письменной

работе ссылались более чем на пять источников» (0,421), «Проходили дополнительные курсы на открытых образовательных платформах» (0,634) и др. Сочетание в структуре фактора разнонаправленных показателей позволяет обозначить его как «Вовлеченность в студенческую жизнь». Подобное сочетание вариантов активности в условиях вынужденного дистанционного образования может иметь, на наш взгляд, компенсаторный характер по отношению к вынужденной социальной и академической депривации.

Относительно часто студенты использовали идеи и понятия из других курсов при выполнении заданий (58,0 % студентов), взаимодействовали с преподавателями и другими студентами в личном кабинете на сайте вуза (58,4 %), получали обратную связь (51,4 %), прилагали значительные усилия при освоении учебных дисциплин (52,1 %) и получали похвалу за выполненную работу (55,7 %). Дистанционное участие в волонтерской, научно-исследовательской, проектной деятельности, конкурсах и соревнованиях большинством студентов не осуществлялось или осуществлялось редко (доля принимавших участие находится в диапазоне от 10,1 до 12,7 %). Только 10,1 % студентов отметили, что получали в этот период дополнительное образование.

Кроме того, в отношении ряда показателей наблюдается четкое разделение студентов (практически в равных долях) на тех, кто выполняет указанную деятельность часто или очень часто, и тех, кто редко или не выполнял никогда. К указанным параметрам относятся: участие в общегрупповых дискуссиях, выполнение индивидуальных и групповых заданий совместно с одногруппниками, коммуникация с преподавателем, направленная на лучшее усвоение материала, переживание чувства гордости своим вузом и специальностью.

Как и при традиционном образовательном формате, в состав фактора, отражающего максимум разнообразных аспектов студенческой вовлеченности, вошли 10 утверждений (28,57 %), описывающих демотиваторы. Студенты, как и при очном обучении, отмечают недостаток возможностей для применения получаемых знаний, получения похвалы за выполненную работу, наличия развернутой обратной связи и уровень компетенции преподавателей. Также отмечают недостаток возможностей для получения дополнительной консультации, ответов на возникающие при освоении учебного курса вопросы, возможности погрузиться в интересующую деятельность, не отвлекаясь на второстепенные дела.

Второй фактор обозначен нами как «Компенсация отчуждения от учебно-профессиональной деятельности». Он включает показатели, которые в период до дистанционного обучения входили в состав двух отдельных факторов: «Компенсация академической невовлеченности» и «Отчуждение от учебно-профессиональной деятельности». В состав фактора с положительным знаком вошли: дистанционное участие в крупных научно-исследовательских проектах (0,554) и проектах, приносящих реальный доход (0,580), а также пропуски занятий (0,550), игнорирование домашних заданий (0,623) и формальное присутствие на занятиях (0,509). Показатели с обратным знаком: выполнение всех требований преподавателей (–0,598), регулярное отслеживание выставленных оценок (–0,601), ориентация на индивидуальные задания (–0,351) и использование в учебной деятельности новых технологий (–0,482). Последний параметр является демотивирующим, поскольку имеющиеся возможности для его реализации ниже соответствующих образовательных потребностей студентов.

Подобный тип поведения достаточно распространен среди студентов старших курсов, однако для обучающихся 2–3-го года характерна, скорее, обратная картина. В соответствии с данными частотного анализа часто или очень часто игнорировали домашние задания 8,1 % студентов, сдавали их позже назначенного срока 28,0 %, формально присутствовали на занятиях 13,2 % студентов. Остальные показатели в составе фактора в большинстве случаев реализовывались студентами часто или очень часто (диапазон значений от 60,7 до 77,0 %). Схожая тенденция наблюдалась и в период очного обучения.

Третий фактор – «Эмоционально обусловленное отчуждение от выполняемой деятельности» – включает показатели, затрудняющие вовлеченность в деятельность в силу их негативной эмоциональной окраски: чувство отчуждения от группы и деятельности (0,490), случаи академического обмана (0,495) и безответственное отношение одноклассников к выполняемой деятельности (0,276), наличие технических трудностей и усилия по их преодолению (0,441), необходимость существенно переписывать работу перед сдачей преподавателю (0,410). При этом первый, второй и пятый показатели оценивались большинством студентов как встречающиеся редко и очень редко (в 17,5; 15,1 и 23,7 % случаев соответственно). Что касается усилий по преодолению технических затруднений и безответственности одноклассников, данные показатели оцениваются частью студентов как редкие или не встречающиеся и практически таким же количеством – как частые или очень частые. Как и до дистанционного обучения, студенты отмечают недостаточную ответственность окружающих (выступает демотивирующим фактором). Таким образом, отчуждение в данном случае связано не со спецификой учебной деятельности как таковой, а с сопутствующими ей обстоятельствами, в том числе обусловленными дистанционным форматом обучения.

Четвертый фактор – «Организационно обусловленная вовлеченность» – отражает организационные характеристики деятельности, способствующие в числе прочих поддержанию внутренней мотивации: «Получали четкие критерии оценки своей работы» (0,429) и «Получали некоторую автономию в процессе выполнения деятельности» (0,411). Как встречающиеся часто или очень часто их оценили 58,7 и 43,6 % студентов соответственно. Несмотря на достаточно высокую частоту получения студентами четких критериев выполнения работы, она не соответствует актуальным образовательным потребностям – является недостаточной. Наличие некоторой автономии при выполнении деятельности можно рассматривать как положительный аспект дистанционного образования.

Проведенный анализ литературных источников и результаты эмпирического исследования позволяют сделать ряд выводов.

1. Как при традиционной организации учебного процесса, так и при дистанционном обучении присутствуют расхождения в возможностях, которые предоставляет студентам вуз, и образовательных потребностях последних. При этом существуют как специфичные для конкретного образовательного формата расхождения, так и системные. Многие виды деятельности, в которые преподаватели и администрация вузов традиционно вовлекают студентов (например, научно-исследовательская, общественная, групповая работа на занятиях) не являются для студентов привлекательными, лично значимыми. Среди неудовлетворяемых образовательных потребностей особое место занимает потребность в ясном профессиональном будущем (в исследовании представлена рядом отдельных показателей).

2. Среди респондентов присутствуют обучающиеся как вовлекающиеся в учебно-профессиональную деятельность, в университет (организацию), межличностные контакты, так и испытывающие отчуждение от них. В условиях дистанционного обучения студенты стали реже чувствовать себя частью вуза, в то время как чувство общности с одноклассниками и специальностью не изменилось. То есть наблюдается снижение вовлеченности в организацию.

3. Независимо от формата обучения в составе ниш вовлеченности студентов выделялся один интегральный фактор (ниша), отражающий разнонаправленные варианты жизнеосуществления в условиях вуза, и ряд факторов, характеризующих частные аспекты вовлеченности. Наблюдаются расхождения в желательной вовлеченности и реальном вовлечении в различные аспекты аудиторной и внеаудиторной активности. Также выявлены факторы, описывающие состояние отчуждения студентов от группы и выполняемой деятельности.

4. Наличие схожих тенденций в вовлеченности студентов в условиях разных образовательных форматов позволяет говорить о системной недостаточности условий вуза для идентификации значительной части студентов с ним и выполняемой в нем деятельностью. Расхождение ожиданий

студентов и возможностей среды формирует ценностно-смысловой разрыв, порождающий отчуждение от вуза либо «псевдововлеченность» как вариант нормативного поведения. В то же время более трети студентов сообщают о соответствии образовательного пространства их ожиданиям.

Полученные данные могут быть использованы как для дальнейшего более глубокого изучения механизмов вовлеченности, ее личностной обусловленности, так и для оптимизации образовательного пространства вуза с учетом его динамики, в том числе новых образовательных форматов.

### Список литературы

1. Лифанов А. Д., Рыжова А. А. Вовлеченность студенток в процесс физического воспитания в вузе как фактор сохранения и укрепления их здоровья // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 183–198. doi: 10.17223/17267080/63/13
2. Байкин И. А. Вовлечение российской молодежи в социальное управление // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 1. С. 140–150.
3. Котова К. А. Способы вовлечения молодежи в деятельность региональных политических организаций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7463> (дата обращения: 09.02.2022).
4. Горбачева И. М., Павлютенкова О. А., Марусева И. С. Вовлеченность студентов в профсоюзную деятельность как фактор формирования социальной активности обучающихся в высших учебных заведениях // Вестник РМАТ. 2017. № 2. С. 34–40.
5. Гуляева М. А. Теоретические основы изучения вовлеченности в коммуникацию // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 9–10 (113). С. 65–69.
6. Антипкина И. В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 102–114.
7. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. September / October. 1999. Vol. 40, № 5. P. 518–529.
8. Mann S. J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26, № 1. P. 7–20.
9. Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence // Journal of Higher Education 1997. Vol. 68, № 6. 3 p.
10. Roberts J., McNeese M. N. Student Involvement/Engagement in Higher Education Based on Student Origin // Research in Higher Education. 2010. 11 p.
11. Olson A. L., Peterson R. L. Student Engagement, Strategy Brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. 2015. April. 8 p. URL: <http://k12engagement.unl.edu/student-engagement> (дата обращения: 24.09.2021).
12. Butt L., More E., Avery G. C. The myth of the «green student»: student involvement in Australian university sustainability programmes // Studies in Higher Education. 2014. Vol. 39, № 5. P. 786–804. doi: 10.1080/03075079.2012.754861
13. Saito A., Smith M. E. Measurement and Analysis of Student (Dis)engagement in Higher Education: A Preliminary Study // IAFOR Journal of Education. 2017. Vol. 5, № 2. P. 29–46. doi: 10.22492/ije.5.2.01
14. Малошонов Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
15. Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 5–17. doi: 10.17759/sps.2016070301
16. Щеглова И. А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 3. С. 155–164. doi: 10.15826/umpra.2018.03.034
17. Chipchase L., Davidson M., Blackstock F., Bye R., Clothier P., Klupp N., Nickson W., Turner D., Williams M. Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature // International Journal of Higher Education. 2017. Vol. 6, № 2. P. 31–42. doi: 10.5430/ijhe.v6n2p31
18. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments // Handbook of research on student engagement. New York: Springer, 2012. P. 763–782.

19. Киуру К. В. Управление вовлеченностью студентов в процесс обучения в условиях онлайн-образования. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2019. 81 с.
20. Фруммин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159–191. doi: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
21. Смирнов П.С. Вовлеченность персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами // Организационная психология. 2019. Т. 9, № 1. С. 81–95.
22. Archambault I., Janosz M., Morizot J., Pagani L. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout // Journal of School Health. 2009. Vol. 79, № 9. P. 408–415.
23. Schlossberg N. K. Marginality and mattering: Key issues in building community // New Directions for Student Services. 1989. № 48. P. 5–15.
24. Shcheglova I. A. Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? // Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes. 2019. № 6. P. 111–121. doi: 10.14515/monitoring.2019.6.07
25. Лехциер В. Л. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2015. № 2 (18). С. 38–54.
26. Бочавер А. А., Вербилович О. Е., Павленко К. В., Поливанова К. Н., Сивак Е. В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 32–40. doi: 10.17759/pse.2018230403
27. Ключко В. Е., Галажинский Э. В., Краснорядцева О. М., Лукьянов О. В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. doi: 10.17223/17267080/56/2
28. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.
29. Токарева А. А., Баронене С. Г. Методика исследования вовлеченности сотрудников университета // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (1–2). С. 11–32. doi: 110.15826/umpa.2019.01-2.001
30. Лукьянов О. В., Бронер В. И., Васильев А. В. Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации) // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 39–52. doi: 10.17223/17267080/75/3
31. Павлова Е. В., Краснорядцева О. М. Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 51–77. doi: 10.17223/17267081/81/3
32. Киселева Н. В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса // Психология и психотехника. 2017. № 4. С. 74–81. doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
33. Павлова Е. В., Краснорядцева О. М., Щеглова Э. А. Ценностно-смысловое измерение состояния вовлеченности: опыт эмпирического исследования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 3. С. 691–704. doi: 10.21603/2078-8975-2021-23-3-691-704/

## References

1. Lifanov A. D., Ryzhova A. A. Vovlechnost' studentok v protsess fizicheskogo vospitaniya v vuze kak faktor sokhraneniya i ukrepleniya ikh zdorov'ya [Involvement of Female students in physical education as a factor of their health maintenance and promotion]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2016, no. 63, pp. 183–198 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/62/13
2. Baykin I. A. Vovlecheniye rossiyskoy molodezhi v sotsial'noye upravleniye [Russian youth's involvement into social management]. *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya – Social and humanitarian knowledge*, 2015, no 1, pp. 140–150 (in Russian).
3. Kotova K. A. Sposoby vovlecheniya molodezhi v deyatel'nost' regional'nykh politicheskikh organizatsiy [Ways to involve youth in the activities of regional political organizations]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 6 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7463> (accessed 9 February 2022).
4. Gorbacheva I. M., Pavlyutenkova O. A., Maruseva I. S. Vovlechnost' studentov v profsoyuznuyu deyatel'nost' kak faktor formirovaniya sotsial'noy aktivnosti obuchayushchikhsya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [The

- involvement of students in trade union activities as a factor in the formation of social activity of students in higher educational institutions]. *Vestnik RMAТ – Vestnik RIAT*, 2017, no. 2, pp. 34–40 (in Russian).
5. Gulyayeva M. A. Teoreticheskiye osnovy izucheniya вовлеченности в коммуникативную [Theoretical foundations of study of involvement in communication]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2016, no. 9–10 (113), pp. 65–69 (in Russian).
  6. Antipkina I. V. Issledovaniya “roditel’skoy вовлеченности” в России и за рубежом [Research of “parental involvement” in Russia and abroad]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2017, vol. 1, no. 4 (41), pp. 102–114 (in Russian).
  7. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 1999, no. 40 (5), pp. 518–529.
  8. Mann S. J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 2001, no. 26 (1), pp. 7–20.
  9. Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 1997, no. 68 (6), 3 p.
  10. Roberts J., McNeese M. N. Student Involvement / Engagement in Higher Education Based on Student Origin. *Research in Higher Education*, 2010. 11 p.
  11. Olson A. L., Peterson R. L. Student Engagement, Strategy Brief. *Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*, 2015, April 8. URL: <http://k12engagement.unl.edu/student-engagement> (accessed 24 September 2021).
  12. Butt L., More E., Avery G. C. The myth of the “green student”: student involvement in Australian university sustainability programmes. *Studies in Higher Education*, 2014, no. 39 (5), pp. 786–804. DOI: 10.1080/03075079.2012.754861
  13. Saito A., Smith M.E. Measurement and Analysis of Student (Dis)engagement in Higher Education: A Preliminary Study. *IAFOR Journal of Education*, 2017, no. 5 (2), pp. 29–46. DOI: 10.22492/ije.5.2.01
  14. Maloshonok N.G. Vовлеченност’ studentov v учебный процесс в российских вузах [Involvement of students in the educational process in Russian universities]. *Vysheyee obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 37–44 (in Russian).
  15. Litvinova E. Yu., Kiseleva N. V. Strukturnaya model’ вовлеченности обучающихся в непрерывное образование [Structural model of involvement of students in ongoing education]. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2016, no. 7 (3), pp. 5–17 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2016070301
  16. Shcheglova I. A. Kross-kul’turnoye sravneniye учебной вовлеченности студентов [Cross-cultural comparison of students’ academic engagement]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 2018, no. 22 (3), pp. 155–164 (in Russian). DOI 10.15826/umpa.2018.03.034
  17. Chipchase L., Davidson M., Blackstock F., Bye R., Clothier P., Klupp N., Nickson W., Turner D., Williams M. Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *International Journal of Higher Education*, 2017, no. 6 (2), pp. 31–42. DOI: 10.5430/ijhe.v6n2p31
  18. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York, Springer Publ., 2012. Pp. 763–782.
  19. Kiuru K. V. *Upravleniye вовлеченност’ю studentov v процесс обучения в условиях онлайн-образования* [Management of student involvement in the learning process in the context of online education]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University Publishing House Publ., 2019. 81 p. (in Russian).
  20. Frumin I. D., Dobryakova M. S. Chto zastavlyayet menyat’sya rossiyskiye vuzy: dogovor o neвовлеченности [What drives Russian universities to change: a disengagement pact]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2021, no. 2, pp. 159–191 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
  21. Smirnov P. S. Vовлеченност’ personala: tipy, urovni proyavleniya i svyazi s praktikami upravleniya chelovecheskimi resursami [Employee engagement: types, levels of realization and links with human resource management practices]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2019, no. 9 (1), pp. 81–95 (in Russian).
  22. Archambault I., Janosz M., Morizot J., Pagani L. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 2009, no. 79 (9), pp. 408–415.
  23. Schlossberg N. K. Marginality and mattering: Key issues in building community. *New Directions for Student Services*. 1989, no. 48, pp. 5–15.

24. Shcheglova I. A. Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2019, no. 6, pp. 111–121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07
25. Lekhtsiyer V. L. Tsifrovoy stil' zhizni i akademicheskiye kommunikatsii v auditorii: problema вовлеченности [Digital lifestyle and academic communication in the classroom: the problem of engagement]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Filosofiya. Filologiya – Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Philosophy. Philology*, 2015, no. 2 (18), pp. 38–54 (in Russian).
26. Bochaver A. A., Verbilovich O. E., Pavlenko K. V., Polivanova K. N., Sivak E. V. Vovlechnost' detey v dopolnitel'noye obrazovaniye: kontrol' i tsennost' obrazovaniya so storony roditel'ey [Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. Seriya: Filosofiya. Filologiya – Psychological Science and Education*, 2018, no. 23 (4), pp. 32–40 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2018230403
27. Klochko V. E., Galazhinskiy E. V., Krasnoryadtseva O. M., Luk'yanov O. V. Sistemnaya antropologicheskaya psikhologiya: ponyatiynnyy apparat [System anthropological psychology: framework of categories]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2015, no. 56, pp. 9–20 (in Russian). DOI 10.17223/17267080/56/2
28. Klochko V. E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedeniye v transspektivnyy analiz)* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the personality (introduction to transpective analysis)]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2005. 174 p. (in Russian).
29. Tokareva A. A., Baronene S. G. Metodika issledovaniya вовлеченности sotrudnikov universiteta [University employee engagement study methodology]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 2019, no. 23 (1–2), pp. 11–32 (in Russian). DOI: 110.15826/umpa.2019.01-2.001
30. Luk'yanov O. V., Broner V. I., Vasil'yev A. V. Kategorial'nyy apparat psikhologii вовлеченности (autentifikatsii) [Categories of the Psychology of Involvement (Authentication)]. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2020, no. 75, pp. 39–52 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/75/3
31. Pavlova E. V., Krasnoryadtseva O. M. Resurs вовлеченности kak psikhologicheskaya kharakteristika stepeni sootvetstviya cheloveka i obrazovatel'noy sredy [Resource of involvement as a psychological characteristic of the degree of correspondence between a person and the educational environment]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2021, no. 81, pp. 51–77 (in Russian). DOI: 10.17223/17267081/81/3
32. Kiseleva N. V. Vovlechnost' obuchayushchikhsya v nepreryvnoye obrazovaniye na raznykh etapakh obrazovatel'nogo protsessa [The involvement of students in lifelong education at different stages of the educational process]. *Psikhologiya i Psikhotehnika – Psychology and Psychotechnics*, 2017, no. 4, pp. 74–81 (in Russian). DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
33. Pavlova E. V., Krasnoryadtseva O. M., Shcheglova E. A. Tsennostno-smyslovoye izmereniye sostoyaniya вовлеченности: opyt empiricheskogo issledovaniya [Value-semantic measurement of the state of involvement: the experience of empirical research]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2021, no. 23 (3) (in Russian). DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-3-691-704

*Информация об авторах*

**Павлова Е. В.**, кандидат психологических наук, доцент, Амурский государственный университет (Игнатьевское шоссе, 21, Благовещенск, Россия, 675028).  
E-mail: katal75@mail.ru

**Красноярцева О. М.**, доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).  
E-mail: krasnoo@mail.ru

**Лейфа А. В.**, доктор педагогических наук, профессор, Амурский государственный университет (Игнатьевское шоссе, 21, Благовещенск, Россия, 675028).  
E-mail: aleifa@mail.ru

*Information about the authors*

**Pavlova E. V.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Amur State University (Ignat'yevskoye shosse, 21, Blagoveshchensk, Russian Federation, 675028).

E-mail: katal75@mail.ru

**Krasnoryadtseva O. M.**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: krasnoo@mail.ru

**Leyfa A. V.**, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Amur State University (Ignat'yevskoye shosse, 21, Blagoveshchensk, Russian Federation, 675028).

E-mail: krasnoo@mail.ru

*Статья поступила в редакцию 14.03.2022; принята к публикации 01.07.2022*

*The article was submitted 14.03.2022; accepted for publication 01.07.2022*