

УДК 159.9

РЕСУРС ВОВЛЕЧЕННОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТЕПЕНИ СООТВЕТСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ¹

Е.В. Павлова^а, О.М. Краснорядцева^б

^а *Амурский государственный университет, 675027, Россия, Благовещенск, шоссе Игнатьевское, 21*

^б *Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина, 36*

Представлен анализ подходов к изучению студенческой вовлеченности. Показано, что однозначное понимание данного феномена, его структуры, механизмов и тому подобного отсутствует. В качестве методологической базы, позволяющей систематизировать имеющиеся исследования, рассматривается системная антропологическая психология, в качестве основного механизма формирования вовлеченности – соответствие человека и среды, меры соответствия – «ресурс вовлеченности». Описаны мерности соответствия человека и среды.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность; структура вовлеченности; системная антропологическая психология; соответствие; мерности соответствия; «ресурс вовлеченности»; образовательная среда; образовательное пространство вуза.

Введение

Вовлеченность студентов в учебный процесс, в образовательное пространство вуза – одно из актуальных направлений современных педагогических, психологических, социологических исследований. На сегодняшний день описаны положительные эффекты вовлеченности, в числе которых улучшение психологического состояния студентов, повышение удовлетворенности обучением в университете, формирование связей студента с преподавателями и сотрудниками университета, снижение уровня отчислений [1] и др. Вовлеченность рассматривается как «необходимое условие для того, чтобы достигались результаты образовательных программ» [2. С. 75], как феномен, способствующий вовлечению потенциальных учащихся в непрерывное обучение [3], как показатель эффективности образовательной политики вузов [1] и т.п. В то же время «свободные интерпретации понятия “вовлеченность” в различных исследованиях свидетельствуют об отсутствии научного консенсуса в определении границ вовлеченности» [4. С. 82].

¹ Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № 0721-2020-0040.

Размытость трактовок касается как самого понятия «вовлеченность», так и определения ее оснований, уровней, структуры и т.д.

В первую очередь обращает на себя внимание тот факт, что понятие «вовлеченность» используется применительно к явлениям разного масштаба. Так, в научных публикациях речь идет о вовлеченности в процесс решения задач [5], в процесс занятия (лекции, семинара) [6], в деятельность и в организацию, в которой работает человек [4], вовлеченности в жизнь в целом [7]. Автор концепции студенческой вовлеченности А. Астин (A. Astin) говорит о том, что возможна вовлеченность в объекты разной степени общности (например, в подготовку к экзамену или в учебную деятельность в целом) [8]. Поскольку данные варианты вовлеченности рассматриваются в различных исследовательских и методологических контекстах, остается открытым вопрос о том, идет ли здесь речь о различных мерностях одного и того же феномена или же одним понятием обозначаются различные психологические явления.

Следующий аспект в исследовании вовлеченности касается возможности операционализации данного понятия. 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. Обращает на себя внимание и многообразие терминов, используемых для обозначения вовлеченности студентов: «студенческая вовлеченность» [1, 8]; «вовлеченность обучающихся» [2]; «учебная вовлеченность студентов на лекциях и семинарах» (А.М. Корбут; цит. по: [6]); «вовлеченность в обучение», «вовлеченность в непрерывное образование», «вовлеченность в образовательный процесс» [3]; «цифровая вовлеченность» студентов [6]; «студенческая вовлеченность в академическую работу» (Ф. Ньюман (F. Newmann); цит. по: [9. С. 381]) и др. В англоязычных публикациях при описании вовлеченности используются понятия *involvement* и *engagement*, которые в ряде работ российских авторов переводятся как «включенность», а в других – как «вовлеченность».

Разнообразие понятий порождает множество контекстов, в которых исследуется феномен вовлеченности, и различных его интерпретаций. В литературном обзоре, представленном Е.Ю. Литвиновой и Н.В. Киселевой, показано, что российскими и зарубежными исследователями вовлеченность рассматривается в весьма широком диапазоне: от затрат времени и энергии на обучение до внутренней идентичности студента своим целям и «ощущения потока» [3. С. 7]. В числе наиболее распространенных можно выделить определения вовлеченности как особой формы активности, инвестирования времени и энергии, как процесса, как состояния. Приведем несколько примеров. В концепции студенческой вовлеченности, предложенной А. Астином, вовлеченность рассматривается через понятие «катексис», «которое описывает инвестирование психической энергии в объекты, находящиеся вне субъекта» [9. С. 381], а также как превращение внешних объектов в часть собственного «Я». Соответственно, студенческая вовлеченность –

это «совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта» [1. С. 12]. В модели В. Тинто (V. Tinto) вовлеченность студентов рассматривается как интеграция в академическую и социальную системы [10]. В концепции Ф. Ньюмана, разделяемой многими российскими исследователями, – как «психологическое инвестирование и усилия, вкладываемые студентом в обучение, понимание, освоение знаний, навыков или искусство академической работы» [9. С. 381]; при этом «усилия должны выходить за рамки простого выполнения заданий и способствовать получению высоких оценок и социального одобрения» [1. С. 14]. Через «качество усилий», которые студенты предпринимают для достижения результата, рассматривает вовлеченность Р. Пейс (R. Pace) [Там же. С. 13].

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. Это, собственно, означает сосредоточенность, поглощенность делом» (цит. по: [6. С. 42]) и соотносится с описанием состояния потока по М. Чиксентмихайи. Фрейд в концепции И. Гофмана предполагает не только описание схемы ситуации, но и определенного «режима вовлеченности» в нее [Там же]. По данным П.С. Смирнова, вовлеченность – это особое состояние, которое характеризуется «степенью реализации... личного потенциала в процессе выполнения трудовой роли... степенью физической, умственной и эмоциональной активности» [4. С. 83]. С.Ю. Савинова предлагает рассматривать вовлеченность как состояние, в котором «индивид осознанно обращается со стимулами окружающей среды» [11. С. 143]. Другим вариантом описания вовлеченности является понимание ее как собственно активности, направленной на взаимодействие с объектами внешней среды [12. С. 361]. Н.В. Киселева подчеркивает, что вовлеченность, в отличие от увлеченности, формируется «всегда в контакте с другими людьми (в социальном контексте)» и «всегда разворачивается в процессе совместной деятельности» [2. С. 75].

При исследовании студенческой вовлеченности, на наш взгляд, могут быть также продуктивны представления У. Кана (W. Kahn) о личной вовлеченности сотрудников организации, понимаемой как ситуация, когда «люди включают или исключают свое личное “Я” при выполнении трудовых ролей» (цит. по: [13. С. 121]), «психологический конструкт, характеризующий личностное (индивидуальное) отношение и вклад по отношению к организации в целом» [Там же], а также принятое в контексте исследования практик управления человеческими ресурсами понимание вовлеченности как механизма, посредством которого организационные условия влияют на результаты труда отдельного человека [4, 13].

Разнообразие подходов к пониманию вовлеченности порождает затруднения не только в описании ее «внутренней стороны», но и в определении ее места в понятийном поле науки, соотношении данного феномена с той или иной областью научного знания. В работах А. Астина вовлеченность

трактовалась как психологическое явление [8], С. Манн (S. Mann) рассматривает ее как социальное явление [14], Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева – как социально-психологическое, связанное с «профессиональным становлением и личным развитием обучающегося» [3. С. 10]. В работе Е.Ю. Литвиновой и Н.В. Киселевой говорится также о трех уровнях исследования вовлеченности обучающихся: личностном, уровне управления обучением, уровне взаимодействия обучающегося и среды обучения. С.Ю. Савинова пишет о социологическом, психологическом и управленческом подходах, фокусирующихся на разных аспектах вовлеченности [11].

Следующий аспект анализа – определение мерностей вовлеченности. Уже в ранних исследованиях (Р. Пейс, Ф. Ньюман и др.) высказывалось мнение, что вовлеченность – это точка на континууме, а не дихотомическая величина. В концепции D. McMahon, J. Portelli подчеркивается, что вовлеченность является не линейным конструктом, а многофакторным (мультифакторным) [15]. 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» [2. С. 74]. 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.

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, когнитивного и эмоционального компонентов вовлеченности (например, в моделях Дж.А. Фредрикаса (J.A. Fredricks) [16] и У. Кана). Когнитивный компонент включает представления о выполняемой деятельности и об ответственности, эмоциональный – чувство принадлежности организации, учебному заведению, поведенческий – действия в процессе обучения, профессиональной деятельности. В четырехфакторной модели студенческой вовлеченности (Дж.Дж. Апплетон (J.J. Appleton), А.Л. Ришли (A.L. Reschly), С.Л. Кристенсон (S.L. Christenson)) в качестве самостоятельного фактора выделяется академическая вовлеченность [3. С. 8; 13]. Е.Ю. Литвинова и Н.В. Киселева предлагают пятифакторную модель, предполагающую выделение двух основных составляющих вовлеченности: объективной – «отражена во внешних особенностях поведения и легко поддается наблюдению»; субъективной – «совокупность внутренних процессов и характеристик личности, которые не всегда имеют внешние проявления (представления, отношения, потребности, мотивы, смыслы и т.д.)» [3. С. 10]. Объективная составляющая в модели представлена поведенческим компонентом, субъективная – когнитивным, эмоциональным, мотивационным и ценностным компонентами.

В модели, предложенной В. Шауфели (W. Schaufeli), А.Б. Беккером (A. Bakker) в качестве составляющих вовлеченности выделяются три фактора: энергичность (Vigor); преданность / самоотдача (Dedication); погруженность / поглощенность деятельностью (Absorption) [17]. Исследователи подчеркивают, что вовлеченность может рассматриваться и как трехфакторный конструкт, и как однофакторный. Н.В. Киселевой описаны особенности структуры вовлеченности обучающихся на разных этапах образовательного процесса (в диапазоне «колледж–аспирантура»), показано, что различия касаются как общей дифференцированности структуры, так и роли отдельных компонентов вовлеченности [2].

Таким образом, можно наблюдать последовательное усложнение представлений о структуре вовлеченности, включение в исследовательское поле индивидуальных характеристик человека. В то же время в контексте практикоориентированных исследований встречается и обратная тенденция. Так, Л.М. Чеглакова и В.И. Кабалина предлагают сузить понятие вовлеченности и рассматривать ее исключительно через призму нормативного и сверхнормативного поведения с учетом контекста конкретной организации [13]. А. Астин полагает, что именно проявление внешней активности отличает вовлеченного студента от мотивированного [8]. Особое внимание проявлению активности обучающихся уделяется и в рамках модели «интерактивной академической вовлеченности студентов в образовательный процесс» [18. С. 157]. В то же время Е.Ю. Литвинова и Н.В. Киселева, ссылаясь на работы Дж.А. Фредрикаса, С.Дж. Харпера и Ш.Р. Квуае, подчеркивают, что «сведение понятия вовлеченности только лишь к ее поведенческим проявлениям обедняет и само понятие, и возможности его исследования» и что современные исследователи «расширяют понятие вовлеченности обучающихся, не только применяя его к наблюдаемому поведению, но и приписывая ему наличие особых чувств и конструирование смыслов со стороны обучающихся» [3. С. 8].

Как уже отмечалось выше, компоненты вовлеченности в некоторых случаях рассматриваются как ее отдельные виды. Например, в рамках проекта «Изучение студенческой вовлеченности в высшей школе» (High School Survey of Student Engagement – NSSSE) исследуются: когнитивная / интеллектуальная / академическая вовлеченность; социальная / поведенческая вовлеченность и участие; эмоциональная вовлеченность (названия приводятся в переводе Н.Г. Малошонок; см.: [1. С. 17]). Н.В. Киселева выделяет четыре формы вовлеченности (в зависимости от степени выраженности у обучающихся поведенческого и ценностного компонентов вовлеченности): активная вовлеченность; пассивная вовлеченность; псевдововлеченность; невовлеченность [2]. В работах В.Л. Лехциера описываются различные варианты имитации студентами вовлеченности на лекциях [6].

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. Она также выделяет академическую и социальную вовлеченность студентов [19]. П.С. Смирнов, ссылаясь на работы российских и зарубежных специалистов в области управления персоналом (в первую очередь на работы А. Сакса (A. Saks)), описывает два типа вовлеченности: вовлеченность в работу, «связанную с осуществлением профессиональной трудовой деятельности», вовлеченность в организацию, «связанную с осуществлением роли члена организации» [4. С. 83]. На наш взгляд, использование данной типологии продуктивно и при исследовании студенческой вовлеченности. В качестве аргументов в пользу данного предположения можно привести утверждения А. Астина о важности вовлеченности студента не в процесс обучения как таковой, а в несколько видов деятельности в рамках учебного заведения [8], и В.Л. Лехциера о «типологически разнообразной вовлеченности человека в «множественные реальности»» [6. С. 43]. Количественные различия в вовлеченности описываются исследователями через понятия «уровни» [12, 20] и «типы» [21]. А.А. Бочавер и соавт. отмечают, что разные типы вовлеченности дают обучающимся разный опыт и знания о разных собственных качествах.

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 исследований вовлеченности сотрудников организаций. В контексте изучения студенческой вовлеченности могут быть интересны следующие индикаторы вовлеченности персонала: «говорит, остается, прилагает усилия» (say, stay, strive) [22. С. 14]; «необязательные усилия», сверхнормативное ролевое поведение [13, 22]; полнота реализации собственного потенциала [4. С. 83]; интерес к своей работе, понимание своих задач и способность самостоятельно расставлять приоритеты, самостоятельно формулировать рабочие задачи, более высокий уровень инициативности [20. С. 97]; «позитивное отношение сотрудника к организации и эмоциональная привязанность к работе; увлеченность работой: выполнение “необязательных” задач и проактивная позиция; заинтересованность в успехе организации как в своем собственном» [22. С. 16]. П.С. Смирнов среди проявлений вовлеченности сотрудников называет: положительные изменения в эмоциональном состоянии работника; позитивный когнитивный настрой; активное поведение; психологическое и физиологическое благополучие работника в сочетании с удовлетворенностью работой; самореализацию; индивидуальную результативность [4. С. 86]. В качестве негативного проявления вовлеченности в ряде работ указывается нарушение баланса работы и личной жизни сотрудника [4, 6, 22]. В этом контексте необходимо также отметить идею И. Гофмана о необходимости определенного «щита вовлеченности» – «самоконтроля, предохраняющего актора как от полного чрезмерного растворения в деятельности, так и от нарушения ее требований» [6. С. 43].

В качестве индикаторов собственно студенческой вовлеченности рассматриваются преимущественно затраты времени и усилий на приобретение академического опыта [8], «высокая поведенческая активность» [3. С. 12], 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» [1. С. 16]. Ф. Ньюман полагает, что непосредственное измерение студенческой вовлеченности весьма проблематично. В качестве косвенных показателей он называет разнообразную студенческую активность, «интенсивность студенческой концентрации, энтузиазм и выражение заинтересованности, степень продуманности выполняемых работ» (цит. по: [Там же]). Однако и сам автор, и другие исследователи подчеркивают, что описанные индикаторы могут свидетельствовать не о вовлеченности как таковой, а о стремлении студента быть на хорошем счету в университете, выполнять все требования преподавателей и т.д.

В соответствии с англо-саксонской моделью вовлеченности вовлеченный студент – это «проявляющий активность в классе, которая может выражаться в участии в обсуждениях, применении знаний, идей и понятий из разных курсов, уделении большого количества времени на выполнение заданий по сравнению с невовлеченными студентами»; при этом в качестве значимого рассматривается также взаимодействие студентов с преподавателями и друг с другом [18. С. 156]. Индикаторы академической и социальной вовлеченности студентов подробно описаны Н.Г. Малошонок. Значительная часть последующих российских исследований в области студенческой вовлеченности опираются именно на ее работы ([6, 11] и др.). При этом в качестве основной диагностической процедуры выступает измерение частоты совершения студентами той или иной деятельности [1].

Понимание российскими исследователями 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. Исключения составляют работы К.В. Киуру и соавт. ([9, 23] и др.), в которых речь идет не про «создание» вовлеченности, а про управление ею, «перенаправление» в русло, релевантное задачам вуза. Основная цель управления вовлеченностью, по его мнению, – «формирование результата обучения, реализующегося на индивидуальном и институциональном уровнях» [23. С. 8].

Для управления студенческой вовлеченностью необходимо понимание воздействующих на нее факторов, которые достаточно условно можно разделить на личностные (индивидуально-психологические) и организационные. Среди наиболее значимых психологических факторов указываются знания студентов о самоорганизации и самообразовании, наличие навыков планирования и целеполагания, самостоятельности при овладении учебным материалом, владение приемами самореализации и саморазвития в различ-

ных сферах жизни [23, 24], переживание студентом собственной эффективности [3], «рефлексивность образования», т.е. понимание студентом, чему и для чего он учится [24]. Данный перечень с некоторыми оговорками может быть дополнен характеристиками, описанными П.С. Смирновым применительно к вовлеченности сотрудников организаций: оптимизм, чувство собственного достоинства, вера в собственные силы, устойчивость как приспособляемость к условиям труда, характер, ценности сотрудника, восприятие им окружающей действительности [4. С. 85]. У. Кан в качестве условий вовлеченности работников называет: «ощущение возможности проявлять инициативу без негативных последствий для собственного имиджа, статуса или карьеры; чувство обладания физическими, эмоциональными и психологическими ресурсами, необходимыми для инвестирования в ролевое поведение» (цит. по: [4. С. 85]). Д. Гест, рассматривая индивидуальные особенности работников, использует понятие «склонность к вовлечению» (цит. по: [Там же. С. 87]), с которым соотносятся такие индивидуальные качества, как добросовестность, экстраверсия и внутренняя мотивация. П.С. Смирнов использует понятие «потенциал высокой вовлеченности» сотрудника, однако не раскрывает его содержания [4].

Организационные условия вовлеченности изучены преимущественно в контексте управления персоналом. На студенческую вовлеченность положительно могут влиять следующие факторы среды: высокое качество лидерства (на уровне как профессорско-преподавательского состава, так и студенческого самоуправления), положительная оценка усилий работника (в данном случае – студента), уважение к индивидуальности, комфортные условия, создание поддерживающей коммуникативной среды [Там же. С. 85]; инициирование организацией у работников следующих переживаний: готовности к дополнительным усилиям, выходящим за рамки должностных инструкций, чувства самоуважения и удовлетворенности профессиональными достижениями; заинтересованности в достижении значимых для организации результатов; ответственности за полученные результаты [11. С. 144]. По мнению И.Д. Фрумина и М.С. Добряковой, для продуктивного управления активностью студентов (используемый авторами аналог термина «вовлеченность») 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» [24. С. 164].

Н.Г. Малошонок приводит перечень факторов вовлеченности, отражающих как характеристики самого студента, так и образовательной среды: 1) характеристики, с которыми студент приходит в университет; 2) возможности, предоставляемые университетом; 3) взаимодействие студента с преподавателями и другими студентами; 4) успешность студента в академической сфере и уровень его интеграции в академическую систему [1. С. 18]. Четвертый фактор, на наш взгляд, может рассматриваться и как следствие высокой вовлеченности студентов.

В то же время динамичность современного образовательного пространства порождает трудности в реализации организационных условий обеспечения студенческой вовлеченности. Например, 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, не выявлены специфические особенности онлайн-среды для обучения в вузе» [23. С. 7]. По мнению других авторов, наличия педагогических условий недостаточно для обеспечения высокой студенческой вовлеченности, поскольку «не изменение методов обучения, но построение пространства жизненной перспективы может стать толчком к вовлечению» студентов [24. С. 188]; «Вовлеченность в обучение зарождается, развивается и трансформируется в процессе общения с различными референтными людьми и группами» [3. С. 10], «зарождается в процессе вхождения обучающегося в образовательную деятельность, включена в определенный социальный контекст, сопровождает процесс социальной и профессиональной адаптации» [Там же. С. 12]. Вовлеченность студента в образовательное пространство вуза во многом зависит от того, насколько отчетливо он представляет себе цели поступления в вуз и получения высшего образования [1. С. 12]. Важно не только то, чему студента учат, но и как это происходит [9], насколько вовлечены в педагогическую деятельность преподаватели. Кроме того, в условиях «множественной вовлеченности» вузу приходится конкурировать с другими сферами жизни студента за его время и энергию [6, 19] и др., отдавая предпочтение «стратегии оптимального насыщения» индивидуального образовательного пространства (в противовес «стратегии максимального насыщения») [21]. Отдельной проблемой в управлении вовлеченностью студентов является разграничение собственно вовлеченности от нормативной активности, имитирующей вовлеченность, от рутинных затрат времени [1, 2, 6].

Проведенный анализ подходов к пониманию вовлеченности, описанию ее механизмов, индикаторов, условий, при которых возникает либо не возникает вовлеченность, позволяет утверждать, что, несмотря на обилие фактологического материала, открытым остается вопрос о некоем «общем знаменателе», теоретической и методологической базе, интегративном механизме, лежащем в основе вовлеченности. В качестве такого механизма мы предлагаем рассматривать соответствие человека и среды, а в качестве научных оснований исследования – методологию системной антропологической психологии [25].

Имплицитные идеи о соответствии человека и среды как основы вовлеченности присутствуют в ряде научных работ и исследовательских моделей (например, в модели Gallup [26]). В частности, речь идет о совпадении ожиданий сотрудников и того, что они реально получают [20, 22], об отсутствии организационных «разрывов» между доступностью и значимостью для сотрудников тех или иных возможностей и ресурсов [22]. Совпадение интересов, в свою очередь, понимается как фактор удовлетворенности деятельностью [26]. Н.Г. Малошонок полагает, что вовлеченность студента

возможна, если выполняемая им деятельность не воспринимается «как нечто чуждое его самости» и незначимое [19. С. 37]. Условием для этого является включение деятельности в более широкий социальный контекст. Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева, вслед за Н.Г. Малошонок, рассматривают студенческую вовлеченность в том числе с позиции «взаимодействия индивида с внешней средой, при котором происходит осознанное восприятие стимулов окружающей среды, активное создание своей окружающей обстановки в противовес автоматизированному восприятию» [3. С. 7]. С.Ю. Савинова, ссылаясь на П. Ландсберга и др., пишет: «Вовлеченный человек – это свободный человек... вовлечение становится личностным только тогда, когда человек имеет возможность каждый раз добровольно возобновлять свое действие, не противореча своим ценностям, не отрекаясь от своей личности» [11. С. 144]. Э. Паскарелла (E. Pascarella) и П. Теренцини (P. Terenzini) «рассматривают студента как активного актора, реагирующего на влияние университета» [1. С. 12]. Таким образом, соответствие человека и среды как основа вовлеченности рассматривается преимущественно на ценностном уровне. Мы предлагаем расширить данный подход, выделив инструментальные и ценностно-смысловые характеристики соответствия.

Кратко остановимся на методологических основаниях изучения соответствия человека и образовательной среды с позиции системной антропологической психологии (САП) [25]. Согласно В.Е. Ключко, соответствие человека и среды, наличие в среде того, что «должно быть опознано как свое и в качестве своего присвоено системой», является условием взаимодействия [27. С. 28]. В.Е. Ключко подчеркивает, что, только достигнув определенного уровня развития, система становится способна воспринимать определенные факторы среды (становится сензитивна к ним). 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. Можно предположить, что характер сензитивности человека к современному образовательному пространству определяется в том числе уровнем развития отдельных составляющих «ресурса вовлеченности». О.В. Лукьянов, один из разработчиков системной антропологической психологии и психологии вовлеченности, рассматривает вовлеченность в контексте идентификации и аутентификации. По его мнению, вовлеченностью определяется процесс аутентификации человека, а сама вовлеченность может быть определена как «возможность объяснения явления посредством соответствия более высокого порядка и достаточность анализа содержания явления посредством соответствия более низкого порядка» [28. С. 43].

Следует оговорить тот факт, что соответствие человека и образовательного пространства в полной мере недостижимо, поскольку оба взаимодействующих феномена являются многомерными. В самом общем виде процесс взаимодействия осуществляется следующим образом: среда (образова-

тельное пространство) предоставляет человеку (обучающемуся) 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 обучающийся предъявляет некоторые требования образовательной среде и демонстрирует определенные возможности. Будут ли реализованы обучающимся возможности, предоставляемые образовательным пространством, определяется двумя аспектами: во-первых, тем, соответствуют ли его способности предоставляемым возможностям; во-вторых – соответствуют ли предоставляемые возможности его системе ценностей, личностных смыслов и т.д. Совокупность инструментальных и ценностно-смысловых характеристик, которыми обладает человек и которые являются базисом для формирования вовлеченности, мы обозначили как «ресурс вовлеченности».

Понимание человека как открытой психологической системы позволяет предположить, что есть пространства жизни, в которых эта система открывается во внешнюю среду и взаимодействует с ней. В других областях своей жизни человек может просто присутствовать, не открываясь в них. В этом ключе вовлеченность в образовательное пространство может быть в 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, данного «здесь и сейчас». Состояние вовлеченности определяет специфику протекания отдельных психических процессов (повышая, в частности, избирательность восприятия), особенности мотивации, способов решения текущих задач, степень осознанности (рефлексивности) жизни и т.д. Оно тесно связано с наличием продуктивных жизненных ориентаций, способностью к самоорганизации и самодетерминации, высокой самоэффективностью.

Соответствие человека и образовательной среды обеспечивается, таким образом, наличием у обучающегося ряда так называемых «инструментальных» характеристик, обеспечивающих принципиальную возможность жизнеосуществления в этой среде, и ценностно-смысловых характеристик, определяющих приемлемость и значимость для него данной среды. Для исследования вовлеченности молодежи в современное образовательное пространство в качестве ориентиров для выявления инструментальной составляющей «ресурса вовлеченности» могут рассматриваться характеристики самого образовательного пространства. При этом связи между элементами «ресурса вовлеченности» и характеристиками образовательного пространства являются многомерными или «много-многозначными» (в терминологии В.С. Мерлина).

В качестве ключевых характеристик современного образовательного пространства, в частности электронной информационно-образовательной среды как его важной составляющей, можно выделить открытость, вариа-

тивность, поликультурность, полимодальность, динамичность [29]. Д.А. Коноплянский в числе характеристик образовательного пространства называет выборность его элементов, а образовательную среду вуза определяет как точку «соприкосновения образовательных потребностей студента вуза и образовательных возможностей высшего учебного заведения» [30. С. 53]. Для современных студентов характерен «цифровой стиль жизни», который «заключается в постоянном использовании электронных технологий, мобильных и беспроводных устройств», в том числе в образовательных коммуникациях [6. С. 39]. В.Л. Лехциер, ссылаясь на работы А. Эллиота и Дж. Урри, описывает ряд «следствий цифрового образа жизни: 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» [Там же. С. 40], что приводит к изменению «режима вовлеченности» студентов в образовательное пространство, расширяет ситуацию «здесь» до «везде», что приводит к изменению самой образовательной среды [Там же. С. 47]. Поэтому на занятиях «коммуникация становится полифонична, ей трудно управлять» [Там же. С. 50]. Однако исследования специфики именно онлайн-образования и специфики цифровой образовательной среды находятся еще на начальной стадии.

Современное образование представляет собой «двусторонний процесс»: «С одной стороны, это процесс вхождения человека в социокультурную, в частности профессиональную, среду, усвоение им накопленного человечеством опыта (в том числе профессионального), овладение стандартами и ценностями; с другой стороны, это процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования» [3. С. 6]. Современный вуз ориентирует студентов на проявление активности в различных сферах, однако «у большинства студентов существует сильный разрыв между желанием достижения социального успеха и пониманием того, как это может быть сделано» [11. С. 144]. О.В. Лукьянов объясняет подобную ситуацию особенностями становления идентичности современной студенческой молодежи [28].

Перечисленные особенности современного образовательного пространства позволяют предположить, что для продуктивного взаимодействия с ним, вовлеченности в него обучающемуся необходимо быть способным ориентироваться в быстро изменяющихся условиях, уметь принимать новизну и неопределенность не просто как вынужденные обстоятельства, а как сущностные характеристики пространства жизнеосуществления, получать удовольствие от деятельности, требующей инновативности, быть компетентным в организации собственной жизни и деятельности и т.п.

Таким образом, целью данной работы является обоснование необходимости введения такой интегральной характеристики, как «ресурс вовлеченности», выступающей мерой соответствия человека и образовательной

среды. Данная характеристика обладает высоким прогностическим потенциалом, поскольку позволяет выявить мерности и модальности соответствия и определить зоны оказания психологической помощи обучающимся. Более того, использование понятия «ресурс вовлеченности» в контексте методологии системной антропологической психологии позволяет систематизировать и интегрировать фактологический материал, полученный в русле различных исследований студенческой вовлеченности.

Методы и методики исследования. Характеристика выборки

Для исследования «ресурса вовлеченности» студентов современного российского вуза нами были сформированы два блока методик в соответствии с выделенными характеристиками «ресурса вовлеченности». Первый блок направлен на выявление «инструментальных» характеристик, определяющих, может ли человек быть вовлечен (или по крайней мере включен) в данную среду, возможна ли его продуктивная деятельность в ней. При этом включенность, в отличие от вовлеченности, рассматривается как достаточно формальная характеристика «присутствия» человека в среде, в деятельности. Следует отметить, что некоторые методики, входящие в этот блок, ранее рассматривались рядом ученых как элементы (компоненты) готовности человека к различным видам деятельности, в том числе готовности к реализации деятельности в изменяющихся условиях, а также для оценки особенностей и составляющих саморегуляции. В первый блок были включены методики: «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова); «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткин); «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан); «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева); «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский; сокращенная версия); «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т.В. Корнилова).

Второй блок методик предназначен для диагностики ценностно-смыслового измерения объективных условий деятельности [31]. В данный блок вошли: «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени» (О.В. Кузьмина); «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев); «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина). Кратко рассмотрим методики данного блока (в связи с их относительной новизной и малой распространенностью). Личностные дезорганизаторы времени – это характеристики личности, приводящие к неэффективному использованию времени и непродуктивной организации деятельности [32]. Авторами методики выделяются ценностно-смысловые дезорганизаторы деятельности (несоответствие деятельности смыслам и ценностям личности), организационные дезорганизаторы (отражают неспособность человека структурировать время и погружаться в решение конкретной задачи), мотивационные дезорганизаторы (недоста-

точность внутренней мотивации деятельности), эмоциональная апатия и эмоциональная напряженность. Переживания в деятельности (удовольствие, смысл, усилие) отражают степень соответствия выполняемой деятельности смыслам и ценностям человека, общему контексту его жизни. Отсутствие всех трех компонентов воспринимается человеком как «пустота» [33]. Социально-психологические установки описывают ценности, которые важны для человека, а также предпочитаемые им модели поведения [34]. Методика О.Ф. Потемкиной позволяет оценить четыре пары социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере: «процесс–результат», «альтруизм–эгоизм», «труд–свобода», «власть–деньги».

Для статистической обработки полученных данных использовался факторный анализ (метод главных компонент, Varimax вращение) с использованием пакета программ SPSS. Цель факторизации данных – выделение компонентов «ресурса вовлеченности», отражающих различные мерности соответствия человека и образовательной среды.

Выборку исследования составили 498 студентов, из них 353 – обучающиеся в ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (г. Благовещенск), 145 – в ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (г. Владивосток). В состав обеих выборок вошли студенты 1–3-х курсов бакалавриата и специалитета очной формы обучения, осваивающие как гуманитарные, так и технические специальности. В выборке 36,95% юношей, 63,05% девушек. Исследование проведено весной 2019 г., в период, когда образовательный процесс в высшей школе можно было считать условно традиционным. В вузах, на базе которых проводилось исследование, начинался процесс внедрения цифровых технологий, были разработаны сайт образовательной организации, личные кабинеты студентов. Использование преподавателями и студентами ресурсов электронной информационно-образовательной среды являлось эпизодическим. В то же время в рассматриваемых вузах активно внедрялись инновационные образовательные технологии, функционировали студенческие научные объединения и лаборатории, бизнес-инкубаторы и т.д., на регулярной основе проводились конкурсы студенческих работ, в перечне критериев оценки и номинаций которых фигурировали инновативность и практикоориентированность проектов.

Результаты

В процедуре факторного анализа были учтены шкалы всех методик, общие показатели по методикам не рассматривались. Значение критерия Кайзера–Мейера–Олкина составило 0,8, что свидетельствует о высокой адекватности выборки для применения процедуры факторизации. Для первичного определения количества факторов использовался метод «каменной осыпи». Итоговое число факторов составило семь (объясняют 52,557% суммарной дисперсии признаков). Результаты факторизации приведены в таблице.

Структура «ресурса вовлеченности» студентов в образовательное пространство

Название фактора	Наполненность фактора	Вес фактора, %
Фактор 1 Субъективная дезорганизация деятельности (невозможность выполнения деятельности в среде с имеющимися параметрами)	Ценностно-смысловые дезорганизаторы времени (0,728). Организационные дезорганизаторы времени (0,722). Мотивационные дезорганизаторы времени (0,758). Эмоциональная апатия (0,872). Эмоциональная напряженность (0,830). Переживание в деятельности «Усилие» (0,441). Переживание в деятельности «Пустота» (0,364)	10,190
Фактор 2 Гибкость и готовность к переменам (ориентация на деятельность в изменяющейся среде)	Инициативность (0,602). Предпочтение деятельности, требующей инновативности (0,599). Готовность к переменам (0,676). Актуальная ригидность (-0,681). Сенситивная ригидность (-0,610). Установочная ригидность (-0,525). Социально-психологическая установка «Свобода» (0,434). Гибкость (0,674)	9,246
Фактор 3 Готовность к принятию ответственности (ориентация на собственные силы и ресурсы)	Интернальность в области достижений (0,760). Интернальность в области неудач (0,749). Интернальность в области семейных отношений (0,638). Интернальность в области производственных отношений (0,671). Интернальность в области межличностных отношений (0,531). Интернальность в отношении здоровья и болезни (0,433)	8,541
Фактор 4 Ориентация на результат (переживание удовольствия при достижении конкретных результатов)	Переживание в деятельности «Удовольствие» (0,599). Переживание в деятельности «Смысл» (0,716). Мотивация достижения (0,533). Социально-психологическая установка «Результат» (0,408). Планирование (0,528). Программирование (0,516). Оценивание результатов (0,384)	8,107
Фактор 5 Готовность к деятельности в условиях неопределенности	Толерантность к неопределенности (0,741). Интолерантность к неопределенности (0,828). Межличностная интолерантность к неопределенности (0,841)	6,262
Фактор 6 Эгоизм (самостоятельность и ориентация на получение выгоды)	Социально-психологическая установка «Эгоизм» (0,711). Социально-психологическая установка «Власть» (0,589). Социально-психологическая установка «Деньги» (0,627). Самостоятельность (0,330)	5,882

Окончание таблицы

Название фактора	Наполненность фактора	Вес фактора, %
Фактор 7 Ориентация на процесс труда	Социально-психологическая установка «Процесс» (0,501). Социально-психологическая установка «Альтруизм» (0,604). Социально-психологическая установка «Труд» (0,479). Моделирование (-0,534)	4,327

Первый фактор в структуре «ресурса вовлеченности» представлен шкалами двух методик, отражающих ценностно-смысловое измерение объективных условий деятельности обучающихся. Данный фактор обозначен нами как «Субъективная дезорганизация деятельности (невозможность выполнения деятельности в среде с имеющимися параметрами)». Наличие в структуре фактора шкал «усилие» и «пустота» как характеристик переживаний в деятельности свидетельствует о восприятии человеком несоответствия его ожиданий, смыслов, ценностей и той среды, в которой реализуется его деятельность. Несоответствие проявляется также и на уровне организации личностью собственной активности и на уровне мотивации. Это сопровождается состояниями эмоциональной апатии и напряженности. Происходит своеобразное «замыкание» факторов, препятствующих вовлеченности студентов в образовательное пространство: несоответствие на ценностно-смысловом уровне порождает негативный эмоциональный фон, который, в свою очередь, затрудняет дальнейшее продуктивное жизнеосуществление.

Второй фактор обозначен нами как «Гибкость и готовность к переменам (ориентация на деятельность в изменяющейся среде)». Он образован шкалами трех методик, отражающих инструментальные характеристики «ресурса вовлеченности» («Психологическая готовность к инновационной деятельности», «Томский опросник ригидности», «Стиль саморегуляции поведения»), и социально-психологической установкой «свобода». Сочетание шкал в структуре фактора позволяет предположить, что данная мерность соответствия человека и среды реализуется за счет его активной жизненной позиции, готовности принимать изменения как на уровне установок, так и на уровне эмоциональных реакций. Именно ригидность, по мнению Г.В. Залевского [35], Э.В. Галажинского [36] и др., является общесистемным свойством психологических и социальных систем, определяющим степень их открытости. Гибкость как регуляторно-личностное качество в структуре данного фактора отражает специфику саморегуляции личности в изменяющихся условиях. Соответственно, для студента в данном случае важны именно те ниши образовательного пространства, те сферы жизнеосуществления, которые позволяют ему реализовать имеющийся инновационный потенциал.

Третий фактор, обозначенный как «Готовность к принятию ответственности (ориентация на собственные силы и ресурсы)», образован шкалами

методики «Уровень субъективного контроля» (включает все шкалы методики). Уровень субъективного контроля определяется представлениями человека о том, где находится «источник всех благ» в его жизни, и о том, кто несет ответственность за происходящие с ним события. Наполнение фактора позволяет предположить, что в данном случае соответствие человека и среды обеспечивается за счет возможности чувствовать себя управляющим событиями собственной жизни. Другими словами, интернальность в различных сферах жизни в структуре одного фактора свидетельствует о том, что для человека важна не специфика деятельности как таковая, а возможность управлять ею, брать на себя ответственность и чувствовать себя активным актором собственной жизни.

Четвертый фактор – «Ориентация на результат (переживание удовольствия при достижении конкретных результатов)» включает как инструментальные, так и ценностно-смысловые характеристики «ресурса вовлеченности». Основой соответствия на инструментальном уровне в данном случае выступают саморегуляционные процессы планирования деятельности, продумывания способов выполнения действий и конструктивного оценивания достигаемых результатов. Ориентация на достижение результатов проявляется также на уровне мотивации и социально-психологических установок. Эффективность в деятельности сопровождается переживанием удовольствия и пониманием ее роли в системе жизненных ориентаций в целом (переживание «смысл»). Для достижения соответствия от образовательной среды в данном случае ожидаются возможности для проявления активности, имеющей конкретное результативное воплощение (научная деятельность, включая разработку проектов, патентов, написание статей; спорт и т.д.).

Пятый фактор обозначен нами как «Готовность к деятельности в условиях неопределенности». Он образован шкалами методики «Новый опросник толерантности к неопределенности» (включает все шкалы методики). Толерантность к неопределенности рассматривается Т.В. Корниловой как генерализованное личностное свойство, означающее «стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи», а интолерантность к неопределенности – как «стремление к ясности, упорядоченности во всем и непринятие неопределенности», которое соотносится преимущественно с регуляцией познавательных стратегий [37]. Таким образом, соответствие в данном случае достигается, если образовательная среда предоставляет обучающемуся возможность изучать, исследовать что-то новое, выходящее за рамки обыденности, ориентируясь при этом преимущественно на традиционные методы познания и знакомые познавательные стратегии. Внедрение новых методов обучения может вызывать сопротивление обучающихся.

Шестой фактор – «Эгоизм (самостоятельность и ориентация на получение выгоды)» – отражает преимущественно ценностно-смысловые характеристики «ресурса вовлеченности». В его состав вошли социально-психологические установки «эгоизм», «власть» и «деньги», реализация

которых достигается за счет регуляторно-личностного качества «самостоятельность». Перечисленные установки в совокупности довольно сложно соотнести с конкретными нишами образовательного пространства, в то время как установка «деньги» может реализовываться посредством участия в грантах, а установка «власть» – через участие в студенческом самоуправлении, студенческом менеджменте качества, руководство студенческими научными объединениями. Яркое проявление обучающимся перечисленных социально-психологических установок в сочетании с высокой самостоятельностью может провоцировать негативное отношение к нему со стороны преподавателей и других студентов, т.е. препятствовать социальной вовлеченности.

Седьмой фактор – «Ориентация на процесс труда» – также образован преимущественно шкалами методики «Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере». В его состав вошли установки «альтруизм», «процесс», «труд», что в сочетании может быть интерпретировано как безвозмездная деятельность на благо окружающих как таковая, без ориентации на достигаемые результаты и личностную значимость. Н.В. Киселева обозначает подобный вариант активности как «увлеченность» [2]. Регуляционный процесс «моделирование», входящий в состав фактора с отрицательным знаком, свидетельствует об отсутствии учета обучающимися значимых условий достижения целей. Соответствие со средой в данном случае достигается через виды деятельности, позволяющие реализовать описанные установки и не требующие высокой рефлексивности и регуляции процесса достижения цели.

Обсуждение результатов

Выявленная структура «ресурса вовлеченности» отражает различные мерности соответствия человека и образовательной среды, исходя из уникального сочетания имеющихся у обучающегося возможностей и ожиданий и тех возможностей и требований, которые предъявляет к нему среда. Первый фактор описывает сочетание личностных характеристик человека и эмоциональных переживаний, затрудняющих формирование состояния вовлеченности. Как было показано в приведенном выше обзоре исследований вовлеченности, для нее характерны переживания удовольствия, эмоционального подъема, повышенная продуктивность деятельности. Наличие у человека выраженных личностных дезорганизаторов времени снижает эффективность его деятельности, приводит к неуспеху, что, в свою очередь, порождает переживания усилий и пустоты, бессмысленности того, чем приходится заниматься. Подобная ситуация возможна на начальных этапах обучения в вузе, когда по каким-либо причинам затрудняется или протекает недостаточно быстро вхождение обучающегося в новую образовательную среду. В этом случае для достижения соответствия требуется оказание студенту психологической помощи, направленной на формирование индивидуального стиля деятельности, поиск своей «ниши вовлеченности» в вузе.

Внимание следует уделить как академической, так и социальной вовлеченности студента.

Психологические характеристики, образующие фактор «Гибкость и готовность к переменам», соотносятся с представлениями о вовлеченности и вовлеченном сотруднике, сформировавшимися в русле теорий управления персоналом. В то же время в условиях вуза, не являющегося крупным научно-исследовательским центром, студенты, проявляющие инициативу, готовые к развитию инноваций, стремящиеся к самореализации, не всегда могут быть в достаточной мере приняты преподавателями и соучениками. П. Ландсберг пишет о значимости свободы и свободного выбора для формирования подлинной вовлеченности, однако образовательная среда вуза не всегда готова предоставлять студентам эту свободу. Соответствие обучающегося и среды на данном уровне может быть достигнуто за счет поиска или формирования «ниши вовлеченности» в структуре научно-исследовательской деятельности, участия в деятельности университетских бизнес-инкубаторов и центров инновационного развития. Особого внимания заслуживает социальная вовлеченность студентов с высоким инновационным потенциалом.

Соответствие человека и образовательной среды на уровне фактора «Готовность к принятию ответственности» возможно в тех случаях, когда у обучающегося есть возможность принимать собственные решения в процессе учебной деятельности и понимать, насколько он может влиять на происходящие с ним события. Это согласуется с представлениями У. Кана о необходимости включения своего личного «Я» для достижения вовлеченности в деятельность. Интернальность имеет отношение и к потребности в свободе и независимости, но в этом случае речь идет не о том, чтобы «никто не контролировал меня», а о наличии возможности контролировать ситуацию, понимать ее и принимать на себя осознанную ответственность за происходящее. Соответствие обучающегося и образовательной среды в этом случае возможно в различных «нишах», поскольку значима не деятельность как таковая, а способ ее выполнения и жинеосуществления в целом.

В наибольшей степени в литературе описаны параметры вовлеченности, вошедшие в состав фактора «Ориентация на результат». В первую очередь речь идет о переживаниях удовольствия и осмысленности деятельности, которые часто рассматриваются как индикаторы состояния вовлеченности (например, в работах А. Астина, Н.Г. Малошонок, С.Ю. Савиновой и др.). Данные переживания соотносятся со сформированной саморегуляцией, умениями ставить цели, определять пути их достижения, соотносить планы и полученные результаты. Мотивация достижения как личностная диспозиция определяет стремление человека к постоянному расширению своего жизненного мира, выходу за рамки имеющихся возможностей. Сочетание шкал в структуре фактора позволяет предположить, что соответствие возможностей человека и среды достижимо в различных сферах образовательного пространства вуза. Однако в этом случае также

может быть затруднено формирование социальной вовлеченности студентов в силу их выраженной фиксации на достижении личностно значимых целей.

Соответствие образовательной среды и студентов, в структуре «потенциала вовлеченности» которых преобладает «Готовность к деятельности в условиях неопределенности», может быть достигнуто за счет разработки индивидуальной образовательной траектории, включения студентов в работу над проектами, привлечения к научно-исследовательской деятельности в русле тем, разрабатываемых кафедрами и лабораториями вуза. Сочетание шкал в структуре фактора свидетельствует о значимости для этих студентов новизны и неопределенности при сохранении ясности в межличностных отношениях.

Факторы «Эгоизм» и «Ориентация на процесс труда» отражают преимущественно ценностно-смысловое измерение «ресурса вовлеченности» обучающихся. Социально-психологические установки в структуре первого из указанных факторов свидетельствуют о проблематичности вовлеченности человека в учебный процесс и образовательное пространство вуза в целом. В данном случае речь идет, скорее, об «исключенности» из образовательного пространства, но не из-за его эмоциональной невыносимости (как в случае с фактором «Субъективная дезорганизация деятельности»), а в связи с отсутствием в нем тех возможностей, которые требуются обучающемуся. Данное утверждение справедливо как для академической, так и для социальной вовлеченности. «Ориентация на процесс труда», в свою очередь, соотносится с описанием вовлеченности как состояния потока (например, в работах И. Гофмана, В.Л. Лехциера), инвестированием времени и энергии в деятельность. Однако состояние вовлеченности в данном случае непродуктивно, поскольку деятельность протекает как бы «сама по себе», безотносительно планирования, регуляции процессов достижения цели.

Выводы

Проведенные теоретический анализ литературы и эмпирическое исследование позволяют сделать ряд выводов и обобщений:

1. В понимании и описании вовлеченности на сегодняшний день присутствует терминологическое и методологическое разнообразие. Данный феномен рассматривается как состояние, как процесс, как ситуация, как инвестирование времени и энергии в деятельность, как проявление сверхнормативной активности и т.д. Исследуется вовлеченность в объекты различной степени общности. Также отсутствуют однозначные представления о структуре и видах вовлеченности, ее индикаторах и условиях формирования. В наибольшей степени исследован поведенческий аспект вовлеченности. Описанные общие тенденции просматриваются и в отношении студенческой вовлеченности.

2. В качестве методологического основания, позволяющего систематизировать, обобщить и дополнить имеющиеся представления о вовлеченности, мы предлагаем использовать идеи системной антропологической пси-

хологии о соответствии человека и среды как условия их взаимодействия, о человеке как открытой психологической системе. Вовлеченность в этом случае понимается как состояние человека, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия и достаточной сензитивности человека к этой среде. Психологической характеристикой степени соответствия человека и среды выступает имеющийся у него «ресурс вовлеченности», включающий инструментальные (определяют саму возможность или невозможность для человека взаимодействовать со средой с данными свойствами) и ценностно-смысловые характеристики.

3. Эмпирическое исследование «ресурса вовлеченности» позволило выявить в его структуре семь компонентов, отражающих различные мерности соответствия человека и среды. Два из выделенных компонентов отражают исключительно инструментальные характеристики «ресурса вовлеченности», один – исключительно ценностно-смысловое измерение условий деятельности. Четыре компонента объединяют инструментальные и ценностно-смысловые характеристики «ресурса вовлеченности», что свидетельствует о достаточной условности предложенной нами на этапе теоретического анализа классификации. Выделенные в результате факторного анализа компоненты «ресурса вовлеченности» соотносятся с теми или иными «нишами вовлеченности» в структуре образовательного пространства либо отражают причины, затрудняющие академическую и социальную вовлеченность студентов.

4. Включение шкал методик, отражающих ценностно-смысловые характеристики «ресурса вовлеченности», в значительную часть выделенных компонентов свидетельствует о их важности и необходимости расширения данного блока методик при проведении дальнейших эмпирических исследований.

К числу ограничений данного исследования следует отнести тот факт, что всеобщее дистанционное обучение в 2020–2021 гг. привело к формированию у студентов нового образовательного опыта и расширению перечня требований к инструментальной составляющей «ресурса вовлеченности». В частности, для продуктивной деятельности в условиях повышения неопределенности требований образовательной среды особую значимость приобретает не только и не столько саморегуляция, сколько самоорганизация студентов. Это определяет направление дальнейших исследований студенческой вовлеченности.

Литература

1. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Профессиональные обзоры / рефераты. 2011. С. 11–21. URL: https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf
2. 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
3. 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

4. Смирнов П.С. Вовлеченность персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами // *Организационная психология*. 2019. Т. 9, № 1. С. 81–95.
5. Кустубаева А.М., Камзанова А.Т. Влияние стиля мышления на вовлеченность и эффективность выполнения экспериментальной задачи // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2013. Т. 6, № 2. С. 6–13.
6. Лехдьер В.Л. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Филология. Филология*. 2015. № 2 (18). С. 38–54.
7. Лукьянов О.В., Вольнец К.В. Инициативность и вовлеченность в экзистенциальном консультировании. Анализ случая // *Вестник Томского государственного университета*. 2015. № 400. С. 277–281.
8. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // *Journal of College Student Development*. 1999. Vol. 40, № 5. P. 518–529.
9. Киру К.В., Попова Е.Е. Проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018 № 59-3. С. 380–384.
10. Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence // *Journal of Higher Education*. 1997. Vol. 68, № 6. 3 p.
11. Савинова С.Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // *Человек и образование*. 2015. № 4 (45). С. 143–147.
12. Глазков А.А., Ермолаев В.В., Пучкова Е.Б., Суховершина Ю.В. Вовлеченность в виртуальную среду поколения Z // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 10. С. 361–368.
13. Чеглакова Л.М., Кабалина В.И. Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки*. 2016. № 1 (41). С. 121–128.
14. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // *Studies in Higher Education*. 2001. Vol. 26, № 1. P. 7–20. DOI: 10.1080/03075070020030689
15. McMahon B., Portelli J. Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement // *Leadership and Policy in Schools*. 2004. Vol. 3 (1). P. 59–76.
16. Fredricks J.A., McColsky W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments // *Handbook of research on student engagement / S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (eds.)*. New York : Springer, 2012. P. 763–782. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_37
17. Schaufeli W., Bakker A. UWES – Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual. Version 1.1. 2004. 60 p.
18. Щеглова И.А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22, № 3. С. 155–164. DOI: 10.15826/umpa.2018.03.034
19. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // *Высшее образование в России*. 2014. № 1. С. 37–44.
20. Скриптунова Е.А. Методика расчета индекса вовлеченности персонала // *Управление человеческим потенциалом*. 2010. № 2 (22). С. 96–108.
21. 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
22. 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

23. Агапов А.И., Киуру К.В. Модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 6–10.
24. Фрумин 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
25. 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
26. Harter J.K., Schmidt F.L., Hayes T.L. Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis // Journal of Applied Psychology. 2002. № 87. P. 268–279. DOI: 10.1037/0021-9010.87.2.268
27. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
28. 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
29. Лейфа А.В., Павлова Е.В. Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 78–93. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93
30. Коноплянский Д.А. Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4 (64). Т. 2. С. 51–55.
31. Ключко В.Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии // Психология саморегуляции в XXI веке: коллективная монография / отв. ред. В.И. Моросанова. СПб. ; М. : Нестор-история, 2011. С. 38–55.
32. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2011. № 6 (20). С. 12. URL: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20#e3>
33. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51.
34. Еремичкая Е.А. Особенности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере работников университета // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 2, № 2. С. 396–399.
35. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) // Залевский Г.В. Избранные труды : в 6 т. Томск : Том. гос. ун-т, 2013. Т. 2. С. 3–326.
36. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии» (20 апреля 2001 г.). Караганда : Изд-во КарГУ, 2001. С. 38–48.
37. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.

*Поступила в редакцию 26.04.2021 г.; повторно 26.05.2021 г.;
принята 19.08.2021 г.*

Павлова Екатерина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета
E-mail: katal75@mail.ru

Красноярцева Ольга Михайловна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Томского государственного университета.

E-mail: krasnoo@mail.ru

For citation: Pavlova, E.V., Krasnoryadtseva, O.M. Resource of Involvement as a Psychological Characteristic of the Correspondence Degree between a Person and the Educational Environment. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2021; 81: 52–78. doi: 10.17223/17267081/81/3. In Russian. English Summary

Resource of Involvement as a Psychological Characteristic of the Correspondence Degree between a Person and the Educational Environment¹

E.V. Pavlova^a, O.M. Krasnoryadtseva^b

^a *Amur State University, 21, Ignat'evskoe shosse Str., Blagoveschensk, 675027, Russian Federation*

^b *Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation*

Abstract

The article deals with the problem of student engagement in the modern educational space. Based on the analysis of the works of Russian and foreign authors, it is shown that engagement is considered as a process, as a condition, as a mechanism, as a situation, as an investment of time and energy in the performed activity. There are also various approaches to understanding the structure of engagement, its types, forms, levels, indicators and diagnostic criteria. The most studied is the behavioral side of engagement, the least studied are the mechanisms of the formation of involvement and its management.

The authors proposed a systemic anthropological psychology as a methodological basis for the study of student engagement, the foundations of which were laid in the works of Tomsk scientists (V.E. Klochko, E.V. Galazhinsky, O.M. Krasnoryadtseva, O.V. Lukyanov). In this vein, the concordance between the person and the environment is considered as the main mechanism for the formation of engagement. The measure of compliance is the "resource of engagement" of a person, which includes instrumental and value and meaning characteristics. The instrumental component includes various aspects of self-regulation of activity in a changing environment, the value and meaning component is the value and meaning dimension of the objective conditions of activity. The resource of engagement determines the fundamental possibility of including a person in an environment with specific characteristics.

The authors conducted an empirical study of the "resource of engagement" of students of two large universities in the Russian Far East; the sample consisted of 498 people. As a result of the factor analysis of the data, the dimensions of the concordance between the student and the educational environment were identified. These are subjective disorganization of activity (impossibility of performing activities in an environment with the specific parameters); flexibility and readiness for change (orientation towards activities in a changing environment); willingness to take responsibility (focus on own forces and resources); result orientation (experience of pleasure in achieving specific results); willingness to work in conditions of uncertainty; selfishness (self-dependence and focus on gaining benefits); focus on the labor process (without taking into account its goals and working conditions). For each option, the directions of psychological assistance aimed at increasing the academic and social involvement of students in the educational space are determined.

¹ This research was supported by Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No 0721-2020-0040.

Keywords: student engagement; engagement structure; systemic anthropological psychology; concordance; dimensionality of concordance; “Resource of engagement”; educational environment; educational space of the university.

References

1. Maloshonok, N.G. (2011) *Studencheskaya вовлеченност': pochemu vazhno izuchat' protsess obucheniya, a ne tol'ko ego rezul'tat?* [Student engagement: why is it important to study the learning process, not just its outcome?]. [Online] Available from: https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf
2. Kiseleva, N.V. (2017) Involvement of Students in Continuous Education at Different Stages of Learning Process. *Psikhologiya i Psikhotekhnika – Psychology and Psychotechnics*. 4. pp. 74–81. (In Russian). DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
3. Litvinova, E.Yu. & Kiseleva, N.V. (2016) Structural model of involvement of students in ongoing education. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*. 7(3). pp. 5–17. (In Russian). DOI: 10.17759/sp.2016070301
4. Smirnov, P.S. (2019) Employee engagement: types, levels of realization and links with human resource management practices. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational psychology*. 9(1). pp. 81–95. (In Russian).
5. Kustubaeva, A.M. & Kamzanova, A.T. (2013) Influence of thinking style on involvement and effectiveness of performance of experimental tasks. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya – Journal of Theoretical and Experimental Psychology*. 6(2). pp. 6–13. (In Russian).
6. Lekhtsier, V.L. (2015) Digital lifestyle and academic communication in the university classrooms: the problem of involvement. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Ser. Filo-sofiya. Filologiya*. 2(18). pp. 38–54. (In Russian).
7. Lukianov, O.V. & Volynets, K.V. (2015) Initiative and involvement in existential consulting. Analysis of a case. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 400. pp. 277–281. (In Russian).
8. Astin, A.W. (1999) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. 40(5). pp. 518–529.
9. Kiuru, K.V. & Popova, E.E. (2018) Problema studencheskoy вовлеченности v protsess obucheniya v usloviyakh onlaynobrazovaniya [The problem of student involvement in the learning process in the context of online education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*. 59-3. pp. 380–384.
10. Tinto, V. (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*. 68(6). 3 p. DOI: 10.1080/00221546.1997.11779003
11. Savinova, S.Yu. (2015) Vovlechnost' studentov v obrazovatel'nyy protsess: otsenka pozitivnykh effektov [Involvement of students in the educational process: assessment of positive effects]. *Chelovek i obrazovanie – Man and Education*. 4(45). pp. 143–147.
12. Glazkov, A.A., Ermolaev, V.V., Puchkova, E.B. & Sukhovershina, Yu.V. (2015) Vovlechnost' v virtual'nyu sredu pokoleniya Z [Involvement of generation Z into the virtual environment]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 10(2). pp. 361–368.
13. Cheglakova, L.M. & Kabalina, V.I. (2016) Vovlechnost' personala: teoreticheskie podkhody, empiricheskie rezul'taty [Personnel involvement: theoretical approaches, empirical results]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Loba-chevskogo. Ser. Sotsial'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 1(41). pp. 121–128.
14. Mann, S.J. (2001) Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*. 26(1). pp. 7–20. DOI: 10.1080/03075070020030689

15. McMahon, B. & Portelli, J. (2004) Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*. 3(1). pp. 59–76. DOI: 10.1076/lpos.3.1.59.27841
16. Fredricks, J.A. & McColskey, W. (2012) The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments. In: Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer. pp. 763–782. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_37
17. Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004) *UWES – Utrecht work engagement scale*. Preliminary Manual. Version 1.1.
18. Shcheglova, I.A. (2018) Cross-cultural comparison of students' academic engagement. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*. 22(3). pp. 155–164. (In Russian). DOI: 10.15826/umpa.2018.03.034
19. Maloshonok, N.G. (2014) Student engagement in learning in russian universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. 1. pp. 37–44. (In Russian).
20. Skriptunova, E.A. (2010) Metodika rascheta indeksa вовлеченности персонала [Methodology for calculating the personnel engagement index]. *Upravlenie chelovecheskim potentsialom*. 2(22). pp. 96–108.
21. Bochaver, A.A., Verbilovich, O.E., Pavlenko, K.V., Polivanova, K.N. & Sivak, E.V. (2018) Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 23(4). pp. 32–40. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2018230403
22. Tokareva, A.A. & Baronene, S.G. (2019) University employee engagement study methodology. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*. 23(1-2). pp. 11–32. (In Russian). DOI: 110.15826/umpa.2019.01-2.001
23. Agapov, A.I. & Kiuru, K.V. (2018) Model' upravleniya studencheskoy вовлеченност'yu v protsess obucheniya v usloviyakh onlayn-obrazovaniya [A model for managing student involvement in the learning process in the context of online education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*. 61-2. pp. 6–10.
24. Froumin, I.D. & Dobryakova, M.S. (2012) What makes Russian universities change: disengagement compact. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*. 2. pp. 159–191. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
25. Klochko, V.E., Galazhinskiy, E.V., Krasnoryadtseva, O.M. & Lukyanov, O.V. (2015) System anthropological psychology: framework of categories. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 56. pp. 9–20. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/56/2
26. Harter, J.K., Schmidt, F.L. & Hayes, T.L. (2002) Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. 87. pp. 268–279. DOI: 10.1037//0021-9010.87.2.268
27. Klochko, V.E. (2005) *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyy analiz)* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the individual (introduction to trans-perspective analysis)]. Tomsk: Tomsk State University.
28. Lukyanov, O.V., Broner, V.I. & Vasiliev, A.V. (2020) Categories of the Psychology of Involvement (Authentication). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 75. pp. 39–52. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/75/3
29. Leyfa, A.V. & Pavlova, E.V. (2020) Substantiation of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and Psychology of Education*. 1. pp. 78–93. (In Russian). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93

30. Konoplyanskiy, D.A. (2015) Organization of educational space and its role in providing higher school graduates' competitiveness. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*. 4-2(64). pp. 51–55. (In Russian).
31. Klochko, V.E. (2011) Kategoriya samoregulyatsii v kontekste paradigmat'nykh izmeneniy sovremennoy psikhologii [The category of self-regulation in the context of paradigmatic changes modern psychology]. In: Morosanova, V.I. (ed.) *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke* [Psychology of self-regulation in the 21st century]. St. Petersburg; Moscow: Nestor-istoriya. pp. 38–55.
32. Kuzmina, O.V. (2011) The technique of diagnostics of personal time disorganizers. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 6(20). p. 12. (In Russian). [Online] Available from: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20#e3>
33. Osin, E.N. & Leontiev, D.A. (2017) Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*. 7(2). pp. 30–51. (In Russian).
34. Eremitkaya, E.A. (2016) Features of social-psychological attitudes in conative-and-need sphere of university employees. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*. 2(2). pp. 396–399. (In Russian).
35. Zalevskiy, G.V. (2013) *Izbrannye trudy: v 6 t.* [Selected Works: in 6 vols]. Vol. 2. Tomsk: Tomsk State University. pp. 3–326.
36. Galazhinskiy, E.V. (2001) Rigidnost' kak obshchesistemnoe svoystvo cheloveka i samorealizatsiya lichnosti [Rigidity as a system-wide property of a person and self-realization of personality]. *Chelovek v psikhologii: orientiry issledovaniy v novom stoletii* [Man in Psychology: Research Guidelines in the New Century]. Proc. of the Conference. April 20, 2001. Karaganda: Karaganda State University. pp. 38–48.
37. Kornilova, T.V. (2010) Novyy oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti [New questionnaire of tolerance-intolerance to uncertainty]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 31(1). pp. 74–86.

*Received 26.04.2021; Revised 26.05.2021;
Accepted 19.08.2021*

Ekaterina V. Pavlova – Associate Professor of Psychology and Pedagogics Department, Amur State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: katal75@mail.ru

Olga M. Krasnoryadtseva – Head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University. D. Sc. (Psychol). Professor.

E-mail: krasnoo@mail.ru