

УДК 159.9

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОСТОЯНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ: ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И УПРАВЛЕНИЯ

Е.В. Павлова¹

¹ Амурский государственный университет, Россия, 675027, Благовещенск, шоссе Игнатьевское, 21

Резюме

Обосновывается необходимость систематизации на единых методологических основаниях исследований вовлеченности, отражающих ее различные пространственные и временные характеристики. В качестве методологической базы исследования вовлеченности используется системная антропологическая психология, основы которой заложены в трудах томских ученых (В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский, О.М. Красноярцева, О.В. Лукьянов). Предложена модель вовлеченности как состояния, возникающего в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия. Описаны краткосрочная (в решение конкретной задачи), среднесрочная (в профессиональную / учебную деятельность) и долгосрочная (в процесс жизнеосуществления) вовлеченность, их психологические характеристики, возможные способы диагностики и оптимизации. На выборке из 388 студентов 2–3-го курсов, обучающихся в вузах Дальнего Востока России, определены стили и предикторы вовлеченности. Установлено, что краткосрочная вовлеченность у большинства респондентов выражена умеренно, как и большинство показателей среднесрочной вовлеченности (внутренняя мотивация, самоэффективность, метакогнитивная включенность, самоорганизация, уверенность в собственной способности контролировать текущую ситуацию). Показатели долгосрочной вовлеченности (психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, жизнестойкость, продуктивная рефлексия), напротив, у значительной части студентов выражены слабо. На основе факторного анализа данных выделено четыре стиля вовлеченности: «Удовлетворенность достижениями и насыщенность жизни» и «Личностный рост» отражают способы жизнеосуществления, выходящие за рамки текущей ситуации, «Вовлеченность в деятельность» характерна для средне- и краткосрочной вовлеченности, «Рефлексия вовлеченности» отражает ситуацию осмысления выполняемой деятельности. В качестве основных предикторов вовлеченности как актуального состояния выделены метакогнитивная включенность, использование внешних средств планирования деятельности, осмысленность жизни, отсутствие экстернальной мотивации и трансситуационной изменчивости. Отдельные компоненты вовлеченности определяются также общим фоном настроения и трансситуационной подвижностью. На основе сопоставления полученных данных с исследованиями специалистов в области вовлеченности сделан вывод о релевантности используемой модели поставленным задачам и определены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: вовлеченность; краткосрочная, среднесрочная и долгосрочная вовлеченность; стили вовлеченности; предикторы вовлеченности; жизнеосуществление; вузовская молодежь; системная антропологическая психология

Введение

Вовлеченность человека в профессиональную и учебно-профессиональную деятельность, спорт, общественно-политическую и другие виды активности выступает предметом значительного числа исследований. Большинство из них сфокусировано в двух областях: вовлеченности сотрудников – work engagement / employee engagement (Bakker, Demerouti, 2007; Shuck, 2011; Смирнов, 2019 и др.), и студентов – student involvement / student engagement (Astin, 1999; Tinto, 1997; Киселева, 2017; Малошонок, 2014 и др.). Благодаря систематическому проведению масштабных опросов персонала организаций (реализуются компаниями Gallup Inc., Towers Watson, Business Result Group и др.) и студентов (National Survey of Student Engagement, Australasian Survey of Student Engagement, «Мониторинг студенческих траекторий и характеристик» и др.) накоплен богатый фактологический материал, отражающий социологические аспекты данного феномена. Однако практика в этой области в ряде случаев опережает теорию. В частности, остается открытым вопрос о психологических аспектах вовлеченности: ее природе, соотносении с другими психическими феноменами, механизмах порождения и поддержания. Неоднозначным является и само понятие «вовлеченность», что обусловлено, среди прочего, переводом соответствующей терминологии. Так, российские авторы указывают на различие понятий «увлеченность» и «вовлеченность», однако английское engagement переводится и как увлеченность (Липатов, 2015; Мандрикова, Горбунова, 2012; Киселева, 2017), и как «вовлеченность» (Маничева, Маничев, 2015). Одна из ведущих теорий в рассматриваемой области (теория W.B. Schaufeli, A.B. Bakker) представлена в русскоязычной литературе и как «теория вовлеченности» (Маничева, Маничев, 2015), и как «теория увлеченности» (Моспан и др., 2016; Мандрикова, Горбунова, 2012). В значительном числе работ «вовлеченность» трактуется как положительное состояние, «источником» которого является сам человек, однако понятие «вовлечение» предполагает наличие внешнего воздействия, направленного на обеспечение участия человека в определенной активности; наблюдается смешение понятий «вовлеченность» и «включенность». При этом «вовлечение» и «вовлеченность» могут иметь не только позитивную, но и негативную эмоциональную окраску (например, вовлечение молодежи в деструктивные культы) (Прохоров и др., 2011). В работах, посвященных вовлеченности студентов и персонала, фигурирует преимущественно идея о необходимости ее повышения, однако избыточная эмоциональная вовлеченность может приводить к нарушению когнитивных функций и снижению производительности труда (Bakker, Bal, 2010), что требует рефлексии текущего состояния и снижения уровня эмоциональной вовлеченности (Россохин, 2010).

Также в теориях и моделях вовлеченности отсутствуют однозначные представления о том, является ли она характеристикой человека или принадлежит пространству взаимодействия «человек–среда». В соответствии

с первой точкой зрения, вовлеченность студентов является их внутренней психологической характеристикой (Astin, 1999), а вовлеченность сотрудников представляет собой особое отношение к организации, выражающееся в инвестировании умственной, физической и эмоциональной энергии в деятельность (Kahn, 1990), в погруженности в исполнение профессиональной роли (Маничева, Маничев, 2015). Согласно второй позиции, вовлеченность сотрудников понимается как «продукт взаимодействия работника и организации, их взаимной адаптации» (Чеглакова, Кабалина, 2016, с. 123), как результат восприятия организационного контекста, побуждающего сотрудников к принятию рабочих ролей или дистанцированию от них (Kahn, 1990; Маничева и Маничев, 2015). Вовлеченность обучающихся как «принадлежащая» пространству взаимодействия рассматривается в «критически-демократической концепции вовлечения» R. Chavez и J. O'Donnell (McMahon, Portelli, 2004). При этом в качестве условий возникновения вовлеченности указываются совпадение ожиданий сотрудников и того, что они реально получают (Токарева, Баронене, 2019), отсутствие организационных «разрывов» между доступностью и значимостью для сотрудников тех или иных возможностей и ресурсов (Токарева, Баронене, 2019), отсутствие отчуждения от деятельности (Mann, 2001), соответствие требований и условий работы ресурсам человека (job demands–resources model) (Bakker, Demerouti, 2007). Динамические «взаимоотношения между ситуацией, личностными характеристиками и смысловыми структурами» определяют глубину и длительность состояния вовлеченности, а также его изменения (Прохоров и др., 2011, с. 93).

Собственно психологические исследования вовлеченности на сегодняшний день малочисленны. В русле социальной психологии изучена вовлеченность в непрерывное образование, описан феномен «псевдововлеченности» (Киселева, 2017). Проанализированы акмеологические аспекты вовлеченности, ее взаимосвязь с ценностями и смыслами личности (Лифанов, Рыжова, 2017; Остапенко, 2019). Исследуются взаимосвязи вовлеченности и различных аспектов познавательной активности и ее регуляции (Бызова, Перикова, 2020; Кустубаева, Камзанова, 2013; Щеглова, Корешникова, Паршина, 2019). Эмоциональные аспекты вовлеченности и увлеченности рассматривают К. Изард (1999) и Е.П. Ильин (2008). В контексте вовлеченности персонала изучаются вопросы мотивации (Токарева, Баронене, 2019), удовлетворенности трудом (Липатов, 2015), жизнью (Мандрикова, Горбунова, 2012), балансом этих сфер (work-life balance) (Моспан и др., 2016), соотношение вовлеченности, трудоголизма и выгорания (Барабанщикова, Климова, 2015). Поднимается вопрос о предикторах, модераторах и медиаторах вовлеченности (Маничева, Маничев, 2015). Расширение сложившегося исследовательского контекста до масштабов понимания вовлеченности как уникального феномена, безотносительно отдельных социальных практик, представлено в работах О.В. Лукьянова – одного из разработчиков системной антропологической психологии и психологии вовлеченности (Лукьянов, Бронер, Васильев, 2020; Лукьянов, Волюнец, 2015).

Ранее нами была предпринята попытка систематизации современных представлений о студенческой вовлеченности, рассмотрены подходы к ее пониманию, контексты исследования, мерности, индикаторы, факторы, влияющие на вовлеченность, условия ее формирования (Павлова, Краснорядцева, 2021). Цель данной работы – построение модели, позволяющей на единых методологических основаниях систематизировать представления о вовлеченности, отражающие ее различные «масштабы». На сегодняшний день вовлеченность рассматривается в очень широких временном и пространственном диапазонах: от «вовлеченности в работу на лекции» (Лехциер, 2015) до «вовлеченности в непрерывное образование» (Киселева, 2017), от «вовлеченности в организацию» до «вовлеченности в профессиональное сообщество» (Литвинова, Киселева, 2017), от вовлеченности в работу в аудитории (Малошонок, 2014) до освоения «учебного плана жизни» (Portelli, Vibert, 2002). Также отсутствуют однозначные данные о том, насколько длительным и устойчивым является состояние вовлеченности. Исследователями описываются краткосрочная вовлеченность в решение частных задач (в подготовку к экзамену (Astin, 1999), в активность на занятии (Лехциер, 2015)) и длительная вовлеченность в деятельность (Литвинова, Киселева, 2017) и в жизнь в целом (Лукьянов, Волынец, 2015). С позиции «теории восходящих спиралей» D. Xanthopoulou актуальная вовлеченность рассматривается как условие более глубокой вовлеченности в дальнейшем и развития личных и рабочих ресурсов (Bakker, Bal, 2010, p. 202). Учеными и практиками отмечается динамичный характер состояния вовлеченности: описываются его недельные циклы (Bakker, Bal, 2010; Онучин, 2014) и периоды «невовлеченности», в том числе у высокоэффективных сотрудников (Bakker, Bal, 2010; Онучин, 2014), обусловленность динамики отношения сотрудника к работе его восприятием деятельности, установками и изменениями рабочей среды (Масалова, 2016), влияние нарастания истощения в ходе семестра на академическую вовлеченность студентов (Law, 2007). Рассматриваются этапы развития вовлеченности в профессиональную среду: от невовлеченности до интеграции в нее, сопровождающейся переживанием удовлетворенности (Литвинова, Киселева, 2017) и восприятием деятельности как «части своей Я–концепции» (Липатов, 2015, с. 106).

В качестве научного основания для построения модели, позволяющей систематизировать пространственные и временные характеристики вовлеченности, в данной работе используется методология системной антропологической психологии (Клочко и др., 2015; Клочко, Галажинский, Краснорядцева, Лукьянов, 2005; Лукьянов и др., 2020), в соответствии с которой человек понимается как открытая психологическая система, а условием взаимодействия человека и среды является их соответствие. Опираясь на данные положения, можно предположить, что есть пространства жизни, в которых человек как психологическая система открывается во внешнюю среду и взаимодействует с ней (вовлекается), а в других областях своей жизни он может просто присутствовать (Павлова, Краснорядцева, 2021). В этом ключе вовлеченность может быть в общем виде определена как со-

стояние человека как открытой саморазвивающейся системы, формирующееся в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия и достаточной сензитивности человека к этой среде, характеризующееся изменением темпоральных характеристик жизнеосуществления человека (расширение временной перспективы, субъективное ускорение течения времени, восприятие жизни как непрерывного процесса становления), а также специфическим комплексом переживаний (поглощенность деятельностью, эмоциональная готовность преодолевать возникающие препятствия, удовлетворенность деятельностью и жизнью в целом, удовольствие и переживание собственной эффективности, ощущение контроля над ситуацией). Приведенный список характеристик состояния вовлеченности сформулирован с опорой на работы российских (Клочко, 2005; Литвинова, Киселева, 2016; Лифанов, Рыжова, 2017; Мандрикова, Горбунова, 2012; Онучин, 2014) и зарубежных авторов (Admiraal, Wubbels, Pilot, 1999; Astin, 1999; Schaufeli, Bakker, 2004; Чиксентмихайи, 2016). Также следует отметить, что он не является исчерпывающим и однозначным и нуждается в конкретизации применительно к различным по длительности и масштабу «вовлеченностям».

Несмотря на множество описаний различных по длительности вариантов вовлеченности, их конкретные временные границы в публикациях по рассматриваемой проблеме не фигурируют. Наиболее отчетливо дифференцированы полярные варианты – сверхкраткосрочная вовлеченность, описываемая также в терминологии «потока» (Чиксентмихайи, 2016), и долгосрочная, являющаяся основой жизнеосуществления человека на достаточно продолжительном временном промежутке. На основании обобщения работ зарубежных и российских ученых по критерию продолжительности и «масштаба» рассматриваемого в них состояния вовлеченности нами предложена гипотетическая модель, предполагающая выделение кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности (рис. 1).

Краткосрочная вовлеченность сопоставляется исследователями с состоянием увлеченности, эмоциональными аспектами отношения к работе, энтузиазмом (Онучин, 2014) и представляет собой позитивное состояние, при котором человек «в самом процессе деятельности находит смысл, интерес и удовольствие» (Липатов, 2015, с. 108). Наиболее полно краткосрочная вовлеченность (увлеченность) описана в работах W. Schaufeli и соавт. (Schaufeli, Bakker, 2004; Schaufeli, Salanova, 2011) как эмоциональное состояние, включающее в себя в качестве относительно самостоятельных факторов энергичность (*vigor*), преданность (*dedication*) и погруженность в деятельность (*absorption*). Предложенный в рамках теории диагностический инструментарий используется для изучения вовлеченности во временном диапазоне от одной недели (Bakker, Bal, 2010) до одного года (Schaufeli, Bakker, 2004). Мы предположили, что в условиях вуза эмоционально обусловленная вовлеченность может охватывать период от нескольких дней до семестра (нескольких месяцев), однако данная гипотеза нуждается в проверке (например, посредством исследования вовлеченности студентов на протяжении учебного года).

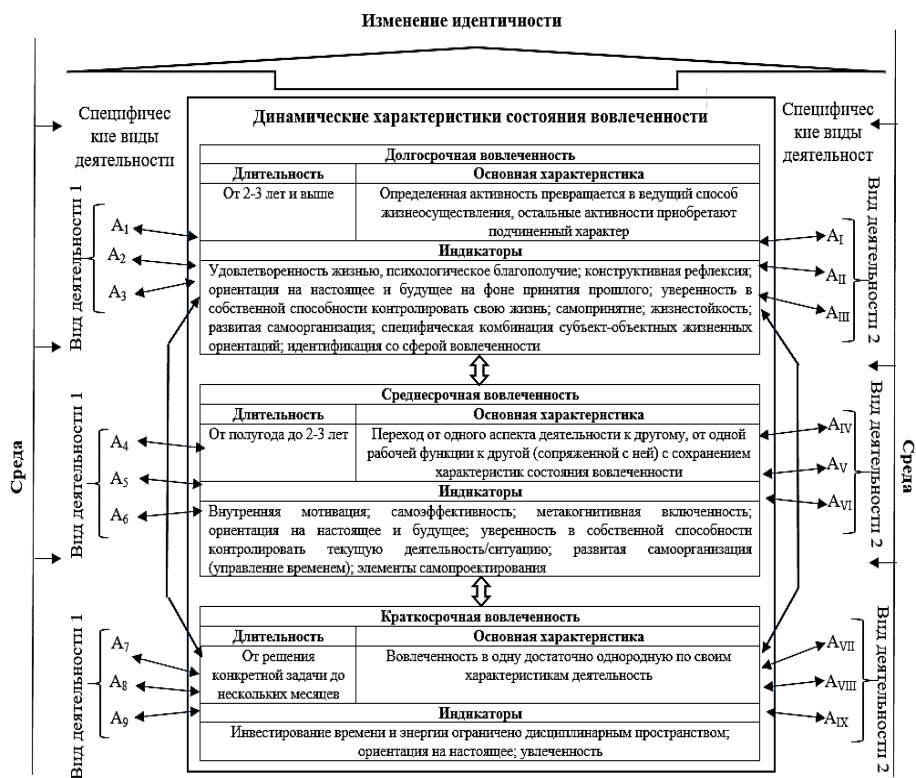


Рис. 1. Модель вовлеченности человека в пространство жизнеосуществления:

A – активность, реализуемая в рамках конкретного вида деятельности

Наибольшую трудность представляет определение временных границ среднесрочной вовлеченности (указание на среднесрочную перспективу анализа вовлеченности (2–3 года) присутствует только в работе Р.А. Долженко (2014)), поэтому, на наш взгляд, здесь более важна качественная характеристика данного состояния. Под среднесрочной мы понимаем такую вовлеченность в деятельность, при которой для человека значимо большинство профессиональных задач, но этот интерес ограничивается временем пребывания на рабочем месте, а представления о себе как о профессионале не становятся ядром Я-концепции (Липатов, 2015; Моспан и др., 2016). Анализ работ, посвященных вовлеченности сотрудников (Shuck, 2011; Смирнов, 2019 и др.), позволяет сделать вывод о том, что такая вовлеченность характерна в большей степени для специалистов и менеджмента среднего звена, которые в своей профессиональной деятельности решают разнообразные задачи, в том числе выходящие за рамки должностных инструкций, однако имеют достаточно свободного времени для поддержания баланса работы и жизни. Поддержание вовлеченности на этом уровне основано уже не столько на эмоциональной привлекательности решаемых задач, сколько на соответствии индивидуальной системы ценностей

сотрудника ценностям и философии организации / профессии (Онучин, 2014) и наличии у сотрудников / студентов определенных психологических характеристик: внутренней (интринсивной) мотивации (Deci, Ryan, 1991; Масалова, 2016 и др.), самоэффективности (Bakker, Demerouti, 2007; Ерзин, Епанчинцева, 2016; Маничева, Маничев, 2015), самодетерминации как врожденной склонности к вовлечению в виды активности, вызывающие интерес (Deci, Ryan, 1991), способности планировать процесс собственной деятельности (Бызова, Перикова, 2020; Мандрикова, 2010) и выходить за рамки текущей ситуации. Важным показателем вовлеченности выступает вера человека в обладание необходимыми ресурсами (Kahn, 1990; Смирнов, 2019) и свою способность контролировать текущую ситуацию (Онучин, 2014). В случае долгосрочной вовлеченности чувство подконтрольности ситуации распространяется с решения рабочих задач на восприятие жизни в целом. Использование в модели понятия «индикаторы» достаточно условно, поскольку рассматриваемые качества выступают одновременно и как психологические маркеры, и как условия поддержания вовлеченности.

Долгосрочная вовлеченность понимается нами как интегральная характеристика состояния человека, вовлеченность в жизнь в целом, восприятие среды жизни и деятельности как пространства жизнеосуществления. При долгосрочной вовлеченности в деятельность человек воспринимает себя в первую очередь как представителя профессионального сообщества или организации. При условии, что сверхпоглощенность работой является не трудоголизмом, а именно вовлеченностью, она сопровождается переживанием удовлетворенности и благополучия (Tinto, 1997; Мандрикова, Горбунова, 2012 и др.), расширением временной перспективы личности, повышением показателей жизнестойкости (Ерзин, Епанчинцева, 2016; Мандрикова, Горбунова, 2012 и др.). В структуре субъект-объектных жизненных ориентаций отчетливо проявляется направленность на расширение своего жизненного мира и вариантов жизнеосуществления (Коржова, 2006). При переходе от средне- к долгосрочной вовлеченности особое значение приобретает самопроектирование – способность и готовность личности самостоятельно определять вектор своего развития и жизнеосуществления, требующиеся ресурсы, оценивать имеющиеся ограничения и определять способы их преодоления. Необходимым условием формирования долгосрочной вовлеченности являются рефлексия собственного опыта (Литвинова, Киселева, 2016), переход от погруженности в деятельность к ее осмыслению, приводящий к порождению новых смыслов и «интеграции личности в новое, более целостное состояние» (Россохин, 2010, с. 84). Временные границы долгосрочной вовлеченности также достаточно условны. Опираясь на идеи Р.А. Долженко (2014), в качестве ее нижней границы мы указываем период в 2–3 года от включения в деятельность. Однако при высокой сензитивности человека к ней превращение деятельности в дело всей жизни может произойти и раньше.

С учетом, что современные условия жизни порождают «типологически разнообразные вовлеченности» человека в «множественные реальности»,

в том числе виртуальную (Лехциер, 2015, с. 43), в каждый момент жизни человек может быть включен в несколько деятельностей, но инвестирование времени и энергии в одну из них, как правило, доминирует (Чеглакова и Кабалина, 2016; Токарева и Баронене, 2019). Соответственно, можно говорить о предпочитаемых человеком вариантах вовлеченности: в ряд последовательно решаемых краткосрочных задач либо в достаточно длительную деятельность (несколько деятельностей). При этом вовлеченность в определенную деятельность может выступать как ингибитором, так и фасилитатором по отношению к другим видам активности (Astin, 1999; Tinto, 1997), приводить к активному «отключению» человека от отдельных аспектов собственной жизни (Olson, Peterson, 2015; Моспан и др., 2016). Указанные факты необходимо учитывать в процессе управления студенческой вовлеченностью, поскольку, например, у студентов, ориентированных на настоящее и стремящихся к поиску новых ощущений, «выражены дефициты в выборе образовательных стратегий на основе более долгосрочных и четких целей на будущее» (Бредун и др., 2020, с. 60). Для обозначения способа вовлеченности в деятельность, выделяемого либо на основании избирательного отношения человека к отдельным ее аспектам, либо по степени актуализации отдельных компонентов вовлеченности, в научной литературе используются понятия «формы вовлеченности» (Astin, 1999; Киселева, 2017) и «стили вовлеченности» (Малошонок, 2016). Мы предположили, что стилевые особенности вовлеченности могут быть описаны на основании того, на какие временные промежутки преимущественно ориентирован студент при выполнении деятельности.

Таким образом, говоря о кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности, мы подразумеваем длительность состояния инвестирования времени и энергии в определенную активность. В этой связи представляется актуальным выявление пространственно-временных характеристик состояния вовлеченности человека в пространство жизнеосуществления через анализ сформированности показателей кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности и возможностей управления краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной вовлеченностью.

Методы и методики исследования. Характеристика выборки

Пакет диагностических методик был сформирован в соответствии с выделенными индикаторами кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности. Для изучения краткосрочной вовлеченности использовалась «Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES-17)» (W.B. Schaufeli, A.B. Bakker). Русскоязычная версия теста и вариант использования методики для диагностики вовлеченности студентов описаны W.B. Schaufeli и A.B. Bakker (2004): в адаптации для студентов выражения «я на работе / во время работы» заменяются высказываниями «когда я делаю мою работу как студент» (Schaufeli, A.B. Bakker, 2004, p. 21). Для оценки показателей среднесрочной вовлеченности применялись: «Опросник самоорганизации деятельно-

сти» (Е.Ю. Мандрикова), позволяющий «точнее дифференцировать феномен структурирования времени личности» (Мандрикова, 2010, с. 60); «Метакогнитивная включенность в деятельность» (G. Schraw, R. Dennison (Г. Шроу, Р. Деннисон), адаптация А.В. Карпова), направленная на диагностику «именно включенности метакогнитивных функций в выполняемую деятельность» (Карпов и Скитяева, 2005, с. 238); «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин), позволяющая оценить различные варианты внешней и внутренней мотивации специфической для студентов учебно-профессиональной деятельности (Гордеева, Сычев, Осин, 2014); «Шкала общей самооффективности» (R. Schwarzer, M. Jerusalem (Р. Шварцер, М. Ерусалем), адаптация В.Г. Ромека) (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996) – поскольку деятельность студента в вузе разнообразна, проводилась оценка общей самооффективности, а не связанной с конкретным видом активности; «Тест смысловых ориентаций (СЖО)» (Д.А. Леонтьев), дающий возможность оценить не только осмысленность жизни, но и отношение человека к прошлому, настоящему и будущему, что позволяет применять полученные данные при оценке не только средне-, но и долгосрочной вовлеченности (Леонтьев, 2002).

Для диагностики индикаторов долгосрочной вовлеченности использовались: «Индекс жизненной удовлетворенности» (А.О. Neugarten (А.О. Ньюгартен) и др., адаптация Н.В. Паниной) – позволяет оценить отношение человека к прожитому периоду жизни, восприятие им того, насколько достигнуты ранее поставленные цели (Панина, 1993); «Шкала психологического благополучия» (C. Ryff (К. Рифф), адаптация Н.Н. Лепешинского) – ориентирована преимущественно на оценку того, насколько человек воспринимает свою жизнь как целостную и насыщенную, насколько он считает себя способным управлять собственной жизнью и своим окружением (Лепешинский, 2007); «Тест жизнестойкости» (S. Maddi (С. Мадди), модификация Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой) – позволяет оценить способность человека справляться со сложными ситуациями, а также «уверенность человека в возможности и важности активного участия в происходящих в жизни событиях», т.е. вовлеченность в события собственной жизни (Осин и Рассказова, 2013, с. 148); «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) – позволяет оценить как продуктивный, так и непродуктивный с точки зрения выполняемой деятельности варианты рефлексии (Леонтьев и Осин, 2014); «Опросник жизненных ориентаций» (Коржова, 2006) – предложенный Е.Ю. Коржовой конструкт субъект-объектных ориентаций отражают стремление человека сохранять текущее положение дел в собственной жизни или же выходить за рамки имеющейся ситуации, преобразовывать преимущественно свой внутренний мир или же внешний; данный феномен шире отдельных ценностей и ценностных ориентаций, что и послужило основанием для применения данной методики.

Статистическая обработка данных включала: корреляционный анализ; однофакторный дисперсионный анализ; факторный анализ (метод главных компонент, Varimax вращение) – для определения стилей вовлеченности;

множественный регрессионный анализ – для выявления предикторов актуального состояния вовлеченности и ее составляющих (энергичности, преданности и погруженности). Расчеты выполнены с использованием пакетов программ SPSS и STATISTICA.

Выборка составила 388 студентов 2–3-го курсов, обучающихся в вузах Дальнего Востока России, из них 117 юношей и 271 девушка.

Показатели краткосрочной вовлеченности измерялись дважды на разных этапах исследования, показатели среднесрочной и долгосрочной вовлеченности – однократно.

Результаты

Показатели краткосрочной вовлеченности студенческой молодежи диагностировались в сентябре 2020 г. и ноябре 2021 г. – для выявления возможного влияния различных форматов обучения. В обоих случаях доля студентов с высокими показателями вовлеченности находилась в диапазоне 12–17%, с низкими – от 13 до 18%. Схожие тенденции были выявлены и для отдельных составляющих вовлеченности: энергичности, погруженности в деятельность и преданности ей. Значимых различий (ANOVA, $n = 388$, при $p \leq 0,05$) между показателями двух срезов выявлено не было. Описательные статистики по всем методикам приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности (описательные статистики)

Наименование показателей	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. ошибка средн.	Станд. отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Станд. ошибка асим.	Экцесс	Станд. ошибка экцесс.
«Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES-17)», 2020 г.										
Энергичность	0,0	5,83	3,498	0,059	0,948	0,899	–0,028	0,152	0,25	0,303
Преданность	0,0	6,0	3,826	0,063	1,017	1,035	–0,198	0,152	0,293	0,303
Погруженность	0,0	6,0	3,723	0,065	1,036	1,073	–0,044	0,152	–0,037	0,303
Вовлеченность	0,0	5,94	3,674	0,059	0,939	0,881	–0,016	0,152	0,295	0,303
«Опросник самоорганизации деятельности»										
Планомерность	4,0	28,0	17,520	0,322	5,066	25,668	–0,338	0,155	0,045	0,308
Целеустремленность	8,0	42,0	28,863	0,446	7,031	49,431	0,016	0,155	–0,368	0,308
Настойчивость	7,0	34,0	19,633	0,252	3,966	15,731	–0,063	0,155	0,678	0,308
Фиксация	6,0	35,0	21,694	0,293	4,612	21,274	–0,037	0,155	0,810	0,308
Самоорганизация	3,0	21,0	10,573	0,280	4,410	19,444	–0,205	0,155	–0,837	0,308
Ориентация на настоящее	2,0	14,0	8,911	0,141	2,219	4,923	–0,087	0,155	0,238	0,308
Общий показатель	47,0	153,0	107,194	0,962	15,147	229,444	–0,214	0,155	0,971	0,308

Продолжение табл. 1

Наименование показателей	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. ошибка средн.	Станд. отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Станд. ошибка асим.	Экссесс	Станд. ошибка экссес.
«Метакогнитивная включенность в деятельность»										
Метакогнитивная включенность	3,0	49,0	33,984	0,684	10,829	117,264	-0,364	0,154	-0,626	0,306
«Шкала общей самооффективности»										
Самооффективность	10,0	40,0	30,027	0,343	5,490	30,144	-0,294	0,152	0,546	0,303
«Шкала академической мотивации»										
Познавательная	5,0	20,0	14,205	0,205	3,299	10,888	-0,4	0,152	-0,223	0,302
Достижения	5,0	20,0	13,438	0,198	3,185	10,146	-0,188	0,152	-0,157	0,302
Саморазвития	4,0	20,0	13,892	0,201	3,226	10,408	-0,459	0,152	0,179	0,302
Самоуважения	4,0	20,0	14,085	0,219	3,522	12,405	-0,71	0,152	0,381	0,302
Интроецированная	4,0	20,0	13,651	0,209	3,362	11,302	-0,385	0,152	0,363	0,302
Экстернальная	4,0	20,0	12,248	0,227	3,638	13,238	-0,181	0,152	-0,206	0,302
Амотивация	4,0	20,0	9,717	0,270	4,338	18,818	0,173	0,152	-1,035	0,302
«Тест смысловых ориентаций (СЖО)»										
Цели в жизни	6,0	42,0	28,464	0,413	6,332	40,096	-0,327	0,159	0,282	0,316
Процесс жизни	12,0	42,0	27,945	0,401	6,145	37,762	-0,192	0,159	-0,353	0,316
Результат жизни	8,0	35,0	23,579	0,360	5,525	30,527	-0,290	0,159	-0,351	0,316
Локус контроля – Я	8,0	28,0	18,962	0,281	4,307	18,550	-0,122	0,159	-0,512	0,316
Локус контроля – Жизнь	11,0	40,0	28,238	0,411	6,296	39,644	-0,160	0,159	-0,706	0,316
Осмысленность жизни	55,0	133,0	94,251	1,117	17,118	293,035	0,007	0,159	-0,772	0,316
«Индекс жизненной удовлетворенности»										
Интерес к жизни	0,0	7,0	4,324	0,010	1,618	2,618	-0,564	0,15	0,06	0,3
Последовательность в достижении целей	0,0	8,0	4,958	0,117	1,898	3,604	-0,176	0,15	-0,48	0,3
Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	0,0	8,0	4,741	0,112	1,820	3,312	-0,151	0,15	-0,475	0,3
Положительная оценка себя и собственных поступков	0,0	8,0	4,683	0,111	1,793	3,213	-0,348	0,15	-0,01	0,3
Общий фон настроения	0,0	8,0	4,668	0,123	1,996	3,985	-0,204	0,15	-0,538	0,3
Общий индекс	0,0	39,0	23,374	0,446	7,224	52,181	-0,414	0,15	0,579	0,3

Окончание табл. 1

Наименование показателей	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. ошибка средн.	Станд. отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Станд. ошибка асим.	Экцесс	Станд. ошибка экцес.
«Шкала психологического благополучия»										
Позитивные отношения	30,0	82,0	55,352	0,592	9,476	89,790	0,639	0,152	–0,039	0,303
Автономия	33,0	80,0	52,156	0,476	7,617	58,023	1,202	0,152	2,318	0,303
Управление средой	32,0	83,0	53,019	0,466	7,455	55,580	0,865	0,152	1,536	0,303
Личностный рост	34,0	83,0	55,137	0,577	9,234	85,271	0,722	0,152	0,131	0,303
Цели в жизни	27,0	84,0	54,738	0,566	9,053	81,951	0,791	0,152	0,480	0,303
Самопринятие	20,0	84,0	52,453	0,608	9,729	94,649	0,780	0,152	1,116	0,303
Психологическое благополучие	193,0	468,0	322,855	2,687	42,986	1847,77	0,986	0,152	0,616	0,303
«Тест жизнестойкости»										
Вовлеченность	0,0	30,0	17,319	0,348	5,609	31,461	–0,125	0,151	0,113	0,301
Контроль	0,0	23,0	13,723	0,252	4,063	16,510	–0,425	0,151	0,882	0,301
Принятие риска	0,0	18,0	10,177	0,217	3,504	12,277	–0,036	0,151	0,080	0,301
Жизнестойкость	0,0	68,0	41,219	0,751	12,102	146,450	–0,219	0,151	0,810	0,301
«Опросник жизненных ориентаций»										
Транситуационная изменчивость	0,0	6,0	3,660	0,084	1,329	1,767	–0,204	0,154	–0,351	0,307
Транситуационный локус контроля	0,0	7,0	3,112	0,090	1,415	2,003	0,040	0,154	–0,753	0,307
Транситуационное освоение мира	0,0	8,0	3,092	0,103	1,622	2,630	0,163	0,154	–0,484	0,307
Транситуационная подвижность	0,0	6,0	2,980	0,082	1,291	1,666	0,060	0,154	–0,463	0,307
Транситуационное творчество	1,0	11,0	6,304	0,124	1,966	3,867	0,004	0,154	0,023	0,307
Общий показатель	3,0	16,0	9,416	0,145	2,298	5,280	0,044	0,154	0,030	0,307
«Дифференциальный тип рефлексии»										
Системная рефлексия	17,0	48,0	35,324	0,373	5,963	35,553	–0,161	0,152	–0,263	0,303
Интроспекция	10,0	36,0	24,168	0,292	4,671	21,819	0,062	0,152	0,291	0,303
Квазирефлексия	10,0	36,0	24,680	0,308	4,923	24,234	–0,049	0,152	0,365	0,303

При оценке индикаторов среднесрочной вовлеченности было установлено, что навыки самоорганизации и планирования времени у большинства студентов развиты умеренно. Наиболее сформированы фиксация на заранее построенных планах и способах структурирования времени (высоко развиты у 35,08% опрошенных) и навыки применения внешних инструментов планирования (высоко развиты у 24,59% опрошенных). У 37,5% студентов слабо выражена целеустремленность; на достижение поставленных целей ориентированы 10,48% опрошенных, проявляют настойчивость в их достижении 3,23%. Только у десятой части респондентов развита самоорганизация. Показатели метакогнитивной включенности в деятельность являются высокими у 21,51% студентов, низкими – у 15,94%. Имеют высокие показатели самоэффективности 14,45%, низкие – 30,86% опрошенных. Внутренняя академическая мотивация – познавательная, достижения, саморазвития и самоуважения – в рассматриваемой выборке ярко выражена у 13,95, 14,35, 12,41 и 16,28% респондентов соответственно. У 20,55% опрошенных ярко выражена экстернальная мотивация, а 11,63% руководствуются в учебной деятельности взятыми на себя обязательствами и чувством долга. Отсутствие мотивации к обучению выявлено у 15,12% опрошенных. В результате диагностики смысловых ориентаций выявлено, что в выборке в равной степени представлены студенты, удовлетворенные (18,3%) и не удовлетворенные (23,83%) достигнутыми результатами, считающие (22,13%) и не считающие (22,55%) себя способными управлять собственной жизнью, а жизнь – в принципе контролируемой (низкие показатели у 24,25%, высокие – у 18,3% опрошенных). О наличии целей в будущем, которые придают смысл настоящему и в целом задают вектор развития, говорят только 10,21% респондентов, у 24,26% такие цели отсутствуют. Собственную жизнь воспринимают в целом как осмысленную 12,77% студентов 2–3-го курсов, у 26,38% этот показатель выражен слабо.

В результате оценки показателей долгосрочной вовлеченности выявлено, что 19,38% опрошенных полагают, что поставленные ими цели полностью достигнуты, 8,53% – что не достигли их. Решительность и стойкость в реализации своих планов демонстрируют 25,97% студентов, а 20,16% предпочитают «плыть по течению». Интерес к повседневной жизни, увлеченность ею характерны для 25,97% опрошенных, общий положительный фон настроения – для 21,7%. Дают высокую положительную оценку себя и собственных поступков 14,73% респондентов, низкую – 10,46%. В целом удовлетворены жизнью пятая часть студентов 2–3-го курсов. Свое психологическое состояние как «неблагополучное» оценивают 61,33% респондентов. Большая часть опрошенных (71,48%) умеренно самостоятельны; для 58,2% характерно принятие только части своих качеств, 35,16% разочарованы в своем прошлом и недовольны собой в настоящем. Считают, что в их силах управлять средой и создавать условия для продуктивной жизни 2,73% студентов, в то время как 42,58% чувствуют себя находящимися во власти обстоятельств. Во многом это связано с восприятием собственной жизни как лишенной смысла и цели на данном временном отрез-

ке (у 59,38%) и отсутствием желания развиваться, узнавать что-то новое (у 44,14% респондентов). В отношениях с окружающими 49,61% студентов испытывают фрустрацию, нехватку доверия и заботы, однако сами минимально проявляют эти качества. Только 1,95% обучающихся считают, что находятся в продуктивных и гармоничных отношениях с другими людьми. Слабо выражены у значительной части выборки и показатели жизнестойкости. Менее, чем у 5% опрошенных ярко проявляются вовлеченность в происходящее в их жизни и контроль над ней. Более половины респондентов (53,85%) не считают свою жизнь и деятельность приносящими удовольствие; 34,23% – не видят смысла в активности, направленной на преодоление обстоятельств. Принимают возможный риск 13,07% студентов, 29,69% ориентированы на стабильность и безопасность. Общий показатель жизнестойкости выражен ярко у 8,46%, слабо – у 46,49% студентов. Фактически показатели общей вовлеченности студентов ниже, чем вовлеченности в академическую среду.

На основании оценки жизненных ориентаций студентов установлено, что 8,80% опрошенных стремятся к познанию себя и окружающего мира (трансситуационная изменчивость), созданию новых возможностей, в то время как 17,60% ориентированы на максимально продуктивное использование уже имеющихся ситуаций. В выборке практически в равных долях представлены респонденты, принимающие на себя ответственность за собственную жизнь (18,40%), и те, кто большое значение придает внешним факторам, а жизнь в целом воспринимает как последовательность относительно случайных событий (14,80%). Для 21,20% характерны обращенность к своему внутреннему миру и стремление к самосовершенствованию; 4,0% опрошенных реализуют себя во внешнем мире, однако значительную роль в этом процессе отводят обстоятельствам. Стремление к расширению пространства жизнеосуществления (трансситуационная подвижность) характерно для 12,40% опрошенных, 11,60% ориентированы на пребывание в пределах привычных условий. Стремление к творческому преобразованию собственной жизни характерно для 25,60% студентов. В целом «субъектная» ориентация, отражающая гибкость, интернальность, наличие широкой временной перспективы, чувство наполненности жизни, выявлена у 18,40% студентов, у 5,60% наблюдаются противоположная, «объектная» ориентация; для большей части студентов характерно сочетание элементов субъектной и объектной ориентаций. У 45,70% опрошенных слабо развита системная рефлексия, необходимая для долгосрочной вовлеченности в деятельность, однако сформированы интроспекция (ярко выражена у 10,16%, умеренно – у 77,73% опрошенных), направленная на собственные чувства и состояния, и квазирефлексия (ярко выражена у 5,47%, умеренно – у 76,17% респондентов), минимально связанная с оценкой текущих действий, обстоятельств и переживаний.

Для проверки гипотезы о существовании стилей вовлеченности был проведен факторный анализ. В процедуру факторизации включены шкалы всех методик, общие значения исключены. Решение о возможности вклю-

чения в процедуру факторизации показателей кратко-, средне- и долгосрочной вовлеченности как единого массива данных обусловлено тем, что в условиях множества деятельностей человек оказывается одновременно вовлечен в решение задач различной длительности и «масштабности». Соответственно, встает вопрос о том, что является для него приоритетным: ориентация на некоторую «генеральную линию жизни» или фиксация на решении текущих задач, без выстраивания долгосрочной перспективы. Значение критерия КМО составило 0,852, что свидетельствует о высокой адекватности выборки для применения процедуры факторизации. При помощи метода «каменистой осыпи» было определено итоговое число факторов – 4 (объясняют 51,54% суммарной дисперсии признаков) (табл. 2).

Таблица 2

Стили вовлеченности студентов

Фактор	Наполненность фактора	Вес, %
Фактор 1. Удовлетворенность достижениями и насыщенность жизни	Транситуационная изменчивость (–0,321); Транситуационный локус контроля (0,330); Транситуационное освоение мира (–0,678); Транситуационное творчество (–0,604); Интерес к жизни (0,515); Последовательность в достижении целей (0,634); Согласованность между поставленными и достигнутыми целями (0,607); Положительная оценка себя и собственных поступков (0,637); Общий фон настроения (0,663); Цели в жизни (0,644); Процесс жизни (0,765); Результат жизни (0,748); Локус контроля – Я (0,676); Локус контроля – Жизнь (0,764); Вовлеченность (в структуре жизнестойкости) (0,711); Контроль (0,629); Принятие риска (0,665)	19,805
Фактор 2. Личностный рост	Позитивные отношения (0,650); Автономия (0,676); Управление средой (0,689); Личностный рост (0,856); Цели в жизни (0,748); Самопринятие (0,632); Целеустремленность (0,547); Самоорганизация (–0,411); Амотивация (–0,532)	11,307
Фактор 3. Вовлеченность в деятельность	Энергичность (0,793); Преданность (0,783); Погруженность (0,800); Метакогнитивная включенность (0,515); Познавательная мотивация (0,630); Мотивация достижения (0,713); Мотивация саморазвития (0,554); Транситуационная подвижность (0,389); Самоэффективность (0,394)	11,068
Фактор 4. Рефлексия вовлеченности	Системная рефлексия (0,636); Интроспекция (0,768); Квазирефлексия (0,722); Планомерность (0,367); Настойчивость (–0,502); Фиксация (0,547); Ориентация на настоящие (0,282); Мотивация самоуважения (0,576); Интроецированная мотивация (0,623); Экстернальная мотивация (0,500)	9,360

Первый фактор образован показателями жизненной удовлетворенности, жизнестойкости и общей осмысленности жизни (включает все шкалы соответствующих методик), а также субъект-объектными ориентациями, отражающими (с учетом знака) направленность человека на совершен-

ствование своего внутреннего мира при одновременном стремлении к самоосуществлению в мире внешнем. Второй фактор включает показатели психологического благополучия в сочетании с отказом от внешних средств планирования деятельности и отсутствием амотивации. Третий фактор отражает вовлеченность человека в выполняемую деятельность (как в кратко-, так и в среднесрочной перспективе) на основе внутренней мотивации, расширения пространства жизнеосуществления и самоэффективности. Четвертый фактор отражает интроспективную вовлеченность, сосредоточенность на осмыслении деятельности, обусловленной внешней мотивацией (интроецированной и экстернальной), с фиксацией на уже существующих способах действий и ориентацией на настоящее.

Для определения предикторов вовлеченности как актуального состояния был проведен множественный регрессионный анализ (табл. 3). В качестве зависимой переменной последовательно выступали: энергичность, преданность, погруженность и общий показатель вовлеченности, в качестве независимых переменных – шкалы и общие показатели методик, распределение данных по которым является нормальным (для определения характера распределения использовался метод оценки показателей асимметрии и эксцесса).

Таблица 3

**Предикторы краткосрочной вовлеченности студентов
(множественный регрессионный анализ)**

R	R-квадрат	Скоррект. R-квадрат	Стандарт- ная ошибка оценки	Крит. Дарбин– Уотсона	Перечень предикторов
Зависимая переменная – энергичность					
0,544	0,296	0,282	0,78767	1,998	V02 (0,401; 0,0001); V21 (0,152; 0,027); V11 (–0,158; 0,014); V08 (0,118; 0,049)
Зависимая переменная – преданность					
0,534	0,285	0,278	0,83445	1,834	V02 (0,370; 0,0001); V21 (0,267; 0,0001)
Зависимая переменная – погруженность					
0,485	0,236	0,217	0,89475	1,951	V02 (0,327; 0,0001); V20 (0,167; 0,009); V12 (–0,141; 0,023); V08 (0,134; 0,031); V15 (0,132; 0,033)
Зависимая переменная – вовлеченность (общий показатель)					
0,560	0,314	0,297	0,76371	1,926	V02 (0,385; 0,0001); V21 (0,171; 0,012); V08 (0,142; 0,017); V11 (–0,146; 0,021); V12 (–0,115; 0,048)
<i>Примечание.</i> V02 – Метакогнитивная включенность, V08 – Самоорганизация, V11 – Экстернальная мотивация, V12 – Транситуационная изменчивость, V15 – Транситуационная подвижность, V20 – Общий фон настроения, V21 – Осмысленность жизни. В скобках приведены значения стандартизованного коэффициента Бета и уровень значимости					

Из статистической процедуры были исключены переменные, одновременное использование которых в модели невозможно в силу высоких показателей корреляции (значения t -критерия Спирмена превышают 0,69 при уровне значимости $p \leq 0,05$). Общее количество независимых переменных – 23 (V1–V23). В результате пошаговой процедуры улучшения качества модели (реализована с использованием пакета программ SPSS) определены предикторы вовлеченности и ее составляющих. Для каждой из моделей значения критерия Дарбин–Уотсона при $n = 232$ (число включенных в статистическую процедуру наблюдений) и $p \leq 0,05$ свидетельствуют об отсутствии автокорреляции. Для переменных, включенных в регрессионные модели, характерна частичная мультиколлинеарность (коэффициент корреляции Спирмена не превосходит значение 0,376 при $n = 232$ и $p \leq 0,05$). Для оценки гетероскедастичности данных использовался графический метод (оценка диаграмм рассеяния); количество наблюдений, лежащих за пределами доверительного диапазона, не превышает 5,17%. Выявлено наличие как общего (метакогнитивная включенность в деятельность), так и специфических для энергичности, преданности, погруженности и вовлеченности предикторов.

Обсуждение результатов

Показатели вовлеченности. На основании результатов диагностики краткосрочной вовлеченности, а также предполагаемых показателей средне- и долгосрочной вовлеченности студентов было установлено, что высокий уровень исследуемых качеств характерен не более чем для четверти опрошенных. Отсутствие значимых различий в выраженности краткосрочной вовлеченности, определенной с интервалом в год на выборках с сопоставимым гендерным, возрастным составом обучающихся по схожим специальностям и направлениям подготовки, позволяет говорить о ее относительной устойчивости. В то же время остается открытым вопрос о динамике вовлеченности студентов в непосредственно решаемые задачи, например в ходе семестра. Умеренные показатели вовлеченности у большинства студентов соответствуют оптимуму, при котором сохраняется «баланс работы и личной жизни». Обучающиеся с низким уровнем вовлеченности как актуального состояния могут быть отнесены в группу риска по вероятности отчисления либо существенного снижения качества профессиональной подготовки. Поскольку краткосрочная вовлеченность во многом сопоставима с состоянием увлеченности и определяется, в числе прочего, эмоциональным фоном выполняемой деятельности, для ее оптимизации необходимо уделять внимание соответствию предлагаемых вузом видов и способов реализации активности интересам и психологическим особенностям студентов, относящихся к «цифровому поколению».

Выявленный уровень развития самоорганизации и метакогнитивной включенности свидетельствует о том, что студенты 2–3-го курсов, скорее, не готовы самостоятельно вовлекаться в достаточно длительные проекты,

но могут быть «вовлечены» в процесс / деятельность при условии наличия прочих благоприятных факторов и внешнего стимулирования. Этот вывод подтверждается и тем фактом, что внутренние академические мотивы (познавательные, достижения, саморазвития, самоуважения) ярко выражены у небольшой части студентов. В то же время мотивация третьей части обучающихся является внешне обусловленной (экстернальной / интроецированной), что может приводить к формированию псевдововлеченности (как социально одобряемого поведения). Только восьмая часть студентов воспринимает свою жизнь как осмысленную, пятая – считают себя ответственными за происходящее с ними, а жизнь в принципе контролируемой. Что касается управления среднесрочной вовлеченностью, отправным пунктом для этого является поддержание эмоциональной вовлеченности студентов в образовательное пространство вуза как возможное пространство жизнеосуществления, а также целенаправленная работа по соотношению смыслов и ценностей, декларируемых университетом, и целей и ценностей студентов, поскольку в противном случае формируется отчуждение обучающегося от учебного заведения (Март, 2001). Удобным форматом для этого представляются дискуссионные и философские клубы, организация тьюторского сопровождения первокурсников, встречи с успешно реализовавшимися выпускниками и т.д. Собственно психологическая работа может быть направлена на развитие отдельных компонентов самоорганизации и формирования метакогнитивных навыков, внутренней академической мотивации.

В наименьшей степени у опрошенных студентов выражены признаки долгосрочной вовлеченности. В первую очередь это касается психологического благополучия, жизненной удовлетворенности и жизнестойкости. Фактически после 1,5–2,5 лет обучения значительная часть студентов полагает, что поставленные ими цели не реализуются, т.е. процесс профессиональной подготовки не встраивается в общую жизненную перспективу. Такие признаки долгосрочной вовлеченности, как принятие своего прошлого в качестве ресурса для настоящего и будущего и способность контролировать ситуацию, выявлены у крайне малого числа респондентов. Общий неблагоприятный эмоциональный фон снижает вероятность формирования и поддержания краткосрочной вовлеченности в решение отдельных учебных и профессиональных задач. Только немногие студенты видят смысл в том, чтобы проявлять активность и самостоятельно создавать и трансформировать условия для собственного продуктивного жизнеосуществления. Возможно, выраженность у значительной части опрошенных квазирефлексии имеет те же причины. Можно предположить, что подобная ситуация является следствием длительного дистанционного обучения, однако данная гипотеза нуждается в проверке. Непосредственное управление долгосрочной вовлеченностью затруднительно. Скорее, речь должна идти о формировании условий, о построении «пространства жизненной перспективы» обучающихся в условиях вуза (Фруммин, Добрякова, 2012, с. 188).

Стили вовлеченности. В результате факторизации данных было выявлено четыре стиля вовлеченности студентов. Стиль «Удовлетворенность достижениями и насыщенность жизни» отражает ориентацию человека на долгосрочную перспективу. Он основан на принятии себя, заинтересованности в происходящем в настоящем и понимании значимости прошлого, уверенности в принципиальной подконтрольности жизненных событий и значимости собственных усилий по осуществлению такого контроля. Данная позиция характерна, скорее, для зрелой личности, и вероятность ее реализации студентами вуза достаточно мала. Об этом свидетельствуют и преимущественно низкие баллы, набранные респондентами по соответствующим показателям.

Стиль вовлеченности «Личностный рост» также основан на принятии себя и уверенности в собственной способности контролировать деятельность, предполагает наличие целеустремленности, самостоятельности и независимости, четких целей, в том числе и в отдаленной перспективе. Именно такое поведение характерно для высокововлеченного специалиста, понимающего перспективы своего профессионального и личностного роста и способного в настоящем закладывать фундамент для будущего. Применительно к обучающимся это может быть связано с осознанным выбором специальности, анализом возможностей трудоустройства и т.д.

Стиль «Вовлеченность в деятельность» объединяет признаки кратко- и среднесрочной вовлеченности, отражает погруженность человека в решение стоящих перед ним задач, готовность преодолевать возникающие препятствия, высокую заинтересованность в деятельности как таковой и в развитии себя как профессионала. Им активно используются методы планирования деятельности, контроля ее процесса и результата, а специалист воспринимает себя как способного справляться с поставленными задачами. Подобная модель поведения может быть характерна и для успешного студента, и для высокоэффективного сотрудника. Однако такой стиль поведения, не подкрепленный достаточным поощрением, одобрением со стороны значимых людей, может приводить к развитию эмоционального выгорания и истощению (Барабанщикова и Климова, 2015; Моспан и др., 2016).

Стиль «Рефлексия вовлеченности» отражает своеобразную «паузу» в активности, обусловленную необходимостью анализа соответствия выполняемой деятельности ожиданиям человека, «уместности» с точки зрения его мотивов, смыслов и ценностей. При этом студенты сосредоточены на текущем периоде жизни, следуют ранее выстроенным планам. Подобный стиль может быть характерен для переломных моментов, связан «с кризисами осознания себя в профессии», «с удовлетворенностью образовательным процессом» (Литвинова и Киселева, 2016, с. 12), что требует особого внимания к вовлеченности обучающихся в этот период (Olson, Peterson, 2015).

Предикторы вовлеченности. Общим предиктором для вовлеченности и ее составляющих выступает метакогнитивная включенность, обеспечивающая рефлексивную регуляцию познавательной деятельности (Бызова,

Перикова, 2020). Предиктором погруженности в деятельность, помимо этого, является понимание места выполняемой деятельности в общем плане жизни. Осмысленность жизни в сочетании со склонностью человека к использованию внешних средств организации деятельности и отсутствием экстернальной мотивации является значимой для инвестирования энергии в деятельность и вовлеченности в целом. Вовлеченность также связана со стремлением человека максимально полно реализовать имеющиеся возможности и на их основе спланировать свою жизнь (Коржова, 2006). Наибольшим своеобразием отличается модель, описывающая предикторы погруженности в деятельность, среди которых общий положительный фон настроения, ориентация на имеющиеся возможности и стремление к взаимодействию с новыми жизненными ситуациями. В состав предикторов краткосрочной вовлеченности не вошли жизнестойкость и самоэффективность, которые фигурируют в ряде публикаций в этом качестве (Bakker, Bal, 2010; Мандрикова и Горбунова, 2012 и др.), а также показатели рефлексии. Можно предположить, что указанные качества более важны для среднесрочной и долгосрочной вовлеченности.

Ограничения исследования определяются в первую очередь спецификой выборки и тем фактом, что стили вовлеченности и ее предикторы описаны применительно к деятельности студентов. В дальнейшей эмпирической проверке и уточнении (в частности, в вопросе конкретизации временных границ) нуждается и предложенная модель вовлеченности. Однако выявленные тенденции и соответствие ряда полученных данных исследованиям вовлеченности, описанным ведущими специалистами в данной области, позволяют говорить о том, что выбранные нами методология и методы исследования в целом релевантны поставленным задачам.

Выводы

Проведенные анализ литературы и эмпирическое исследование позволяют сделать ряд выводов:

1. Понимание вовлеченности как состояния, которое формируется в пространстве взаимодействия человека и среды при условии их соответствия, позволяет соотнести отдельные формы, уровни, виды вовлеченности с определенными временными и пространственными характеристиками, определяющими «масштаб» взаимодействия, и дифференцировать кратко-, средне- и долгосрочную вовлеченность. Основаниями для подобного разграничения выступают не столько показатели длительности, сколько та роль, которую играют деятельность и пространство вовлечения в жизни человека, насколько они встраиваются в его процесс жизнеосуществления.

2. У большинства опрошенных студентов показатели краткосрочной вовлеченности соответствуют оптимуму, при котором сохраняется баланс различных сфер жизни. Среди показателей среднесрочной вовлеченности наиболее развиты уверенность в собственной способности контролировать текущую деятельность / ситуацию и метакогнитивная включенность в дея-

тельность. В структуре академической мотивации значительную роль играет экстерналиная, что приводит к формированию у ряда обучающихся псевдововлеченности. В наименьшей степени у опрошенных выражены показатели долгосрочной вовлеченности, такие как психологическое благополучие, жизнестойкость и конструктивная рефлексия. При этом значительная часть студентов в той или иной степени удовлетворена своей жизнью. Подобное противоречие может выступать одним из факторов, затрудняющих формирование долгосрочной вовлеченности в деятельность.

3. Выявленные в результате исследования стили вовлеченности «Удовлетворенность достижениями и насыщенность жизни» и «Личностный рост» отражают долгосрочные перспективы вовлеченности человека в жизнеосуществление, в первом случае – на основе расширения контроля над жизненными ситуациями, во втором – за счет раскрытия внутреннего потенциала личности. Стил «Вовлеченность в деятельность» соответствует кратко- и среднесрочной вовлеченности. Стил «Рефлексия вовлеченности» описывает временную приостановку активности с целью ее осмысления и выбора направления дальнейшей деятельности. Степень выраженности у опрошенных показателей, формирующих указанные стили, различна, что и определяет распространенность тех или иных паттернов поведения в студенческой среде.

4. Основными предикторами актуального состояния вовлеченности выступают метакогнитивная включенность, использование внешних средств планирования деятельности, осмысленность жизни, отсутствие экстерналиной мотивации и трансситуационной изменчивости. В состав предикторов отдельных компонентов вовлеченности входят также общий фон настроения и трансситуационная подвижность. В состав предикторов не вошли жизнестойкость, рефлексия и самоэффективность.

5. Полученные данные могут быть использованы в практике управления студенческой вовлеченностью (при разработке индивидуальных образовательных траекторий, организации внеаудиторной активности и т.д.), а также в качестве базы для исследования вовлеченности в другие виды деятельности.

Литература

- Барабанщикова, В. В., Климова, О. А. (2015). Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях. *Национальный психологический журнал*, 1(17), 52–60. doi: 10.11621/npj.2015.0106
- Бредун, Е. В., Баланев, Д. Ю., Ваулина, Т. А., Красноярдцева, О. М., Щеглова, Э. А. (2020). Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики: контекст адаптивного образования. *Российский психологический журнал*, 17(1), 60–73. doi: 10.21702/trj.2020.1.5
- Бызова, В. М., Перикова, Е. И. (2020). *Психология метакогнитивизма: вызовы современности*. СПб.: Скифия-принт.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 98–109.

- Долженко, Р. А. (2014). Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий. *Вестник Алтайского государственного аграрного университета*, 119(9), 157–162.
- Ерзин, А. И., Епанчинцева, Г. А. (2016). Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов). *Современное образование*, 2, 65–83. doi: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968
- Изард, К. Э. (1999). *Психология эмоций*. СПб.: Питер.
- Ильин, Е. П. (2008). *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. СПб.: Питер.
- Карпов, А. В., Скитяева, И. М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. М.: Институт психологии РАН.
- Киселева, Н. В. (2017). Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса. *Психология и Психотехника*, 4, 74–81. doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
- Клочко, В. Е. (2005). *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ)*. Томск: Томский государственный университет.
- Клочко, В. Е., Галажинский, Э. В., Краснорядцева, О. М., Лукьянов, О. В. (2015). Системная антропологическая психология: понятийный аппарат. *Сибирский психологический журнал*, 56, 9–20. doi: 10.17223/17267080/56/2
- Коржова, Е. Ю. (2006). *Психология жизненных ориентаций человека*. СПб.: Русская Христианская гуманитарная академия.
- Кустубаева, А. М., Камзанова, А. Т. (2013). Влияние стиля мышления на вовлеченность и эффективность выполнения экспериментальной задачи. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 6(2), 6–13.
- Леонтьев, Д. А. (2002). Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл.
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.
- Лепешинский, Н. Н. (2007). Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*, 3, 24–37.
- Лехциер, В. Л. (2015). Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Философия. Филология*, 2(18), 38–54.
- Липатов, С. А. (2015). «Вовлеченность работника в организацию» или «увлечённость работой»: соотношение понятий. *Организационная психология*, 5(1), 104–110. [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2015/04/08/1093568830/OrgPsy_2015_1_8\(Lipatov\)_104-110.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2015/04/08/1093568830/OrgPsy_2015_1_8(Lipatov)_104-110.pdf)
- Литвинова, Е. Ю., Киселева, Н. В. (2016). Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование. *Социальная психология и общество*, 7(3), 5–17. doi: 10.17759/sps.2016070301
- Литвинова, Е. Ю., Киселева, Н. В. (2017). Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования. *Социальная психология и общество*, 8(2), 5–20. doi: 10.17759/sps.2017080201
- Лифанов, А. Д., Рыжова, А. А. (2017). Вовлеченность студентов в процесс физического воспитания в вузе как фактор сохранения и укрепления их здоровья. *Сибирский психологический журнал*, 63, 183–198. doi: 10.17223/17267080/63/13
- Лукьянов, О. В., Бронер, В. И., Васильев, А. В. (2020). Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации). *Сибирский психологический журнал*, 75, 39–52. doi: 10.17223/17267080/75/3
- Лукьянов, О. В., Волынец К. В. (2015). Инициативность и вовлеченность в экзистенциальном консультировании. Анализ случая. *Вестник Томского государственного университета*, 400, 277–281. doi: 10.17223/15617793/400/44

- Малошенок, Н. Г. (2014). Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах. *Высшее образование в России*, 1, 37–44.
- Малошенок, Н. Г. (2016). Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения. *Вопросы образования*, 1, 35–60. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60
- Мандрикова, Е. Ю. (2010). Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, 2, 59–83.
- Мандрикова, Е. Ю., Горбунова, А. А. (2012). Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. *Организационная психология*, 2(4), 2–22. <https://orgpsyjournal.hse.ru/2012-2-4/74462519.html>
- Маничева, Л. Г., Маничев, С. А. (2015). Организационный контекст как предиктор вовлеченности в работу. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика*, 1, 53–65.
- Масалова, Ю. А. (2016). Исследование вовлеченности профессорско-преподавательского состава университета. *Университетское управление: практика и анализ*, 101(1), 76–82.
- Моспан, А. Н., Осин, Е. Н., Иванова, Т. Ю., Рассказова, Е. И., Бобров, В. В. (2016). Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия. *Организационная психология*, 6(2), 8–29. [https://www.hse.ru/data/2016/08/23/1116578057/OrgPsy_2016_2_1\(Mospan_et_al\)8-29.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/08/23/1116578057/OrgPsy_2016_2_1(Mospan_et_al)8-29.pdf)
- Онучин, А. (2014). Изучение вовлечения; Понедельник начинается в четверг. Недельный цикл вовлеченности персонала. В кн.: *Вовлеченность: сборник статей* (с. 5–12; 19–21). М.: ЭКОПСИ Консалтинг.
- Осин, Е. Н., Рассказова, Е. И. (2013). Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 2, 147–165.
- Остапенко, Д. К. (2019). Ценности подростков, вовлеченных в спортивную деятельность. *Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки*, 1, 44–49. doi: 10.18384/2310-7235-2019-1-44-49
- Павлова, Е. В., Краснорядцева, О. М. (2021). Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды. *Сибирский психологический журнал*, 81, 52–78. doi: 10.17223/17267081/81/3
- Панина, Н. В. (1993). *Индекс жизненной удовлетворенности*. В кн.: А. А. Кроник (ред.), *Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути* (с. 107–114). М.: Прогресс.
- Прохоров, А. О., Валиуллина, М. Е., Габдеева, Г. Ш., Гарифуллина, М. М., Менделевич, В. Д. (2011). *Психология состояний*. М.: Когито-Центр.
- Россохин, А. В. (2010). Психология рефлексии измененных состояний сознания (на материале психоанализа). *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 7(2), 83–102.
- Смирнов, П. С. (2019). Вовлеченность персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами. *Организационная психология*, 9(1), 81–95. [https://www.hse.ru/data/2019/04/01/1190432614/OrgPsy_2019_1\(4\)Smirnov\(81-95\).pdf](https://www.hse.ru/data/2019/04/01/1190432614/OrgPsy_2019_1(4)Smirnov(81-95).pdf)
- Токарева, А. А., Баронене, С. Г. (2019). Методика исследования вовлеченности сотрудников университета. *Университетское управление: практика и анализ*, 23(1-2), 11–32. doi: 110.15826/umpra.2019.01-2.001
- Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С. (2012). Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности. *Вопросы образования*, 2, 159–191. doi: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
- Чеглакова, Л. М., Кабалина, В. И. (2016). Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки*, 1(41), 121–128.

- Чиксентмихайи, М. (2016). *Поток: психология оптимального переживания*. М.: Смысл.
- Шварцер, Р., Ерусалем, М., Ромек, В. (1996). Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, 7, 71–77.
- Щеглова, И. А., Корешникова, Ю. Н., Паршина, О. А. (2019). Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования*, 1, 264–289. doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе References после англоязычного блока.

*Поступила в редакцию 29.04.2022 г.; повторно 08.05.2022 г.;
принята 26.05.2022 г.*

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

For citation: Pavlova, E. V. (2022). Spatial and Temporal Characteristics of the State of Involvement: Problems of Diagnosis and Management. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 85, 72–99. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/85/4

Spatial and Temporal Characteristics of the State of Involvement: Problems of Diagnosis and Management

E.V. Pavlova¹

¹ Amur State University, 21, Ignatyevskoe Shosse, Blagoveshchensk, 675027, Russian Federation

Abstract

The paper substantiates the need to systematize engagement research on a unified methodological basis, reflecting on its various spatial and temporal characteristics. For the methodology, the author used systemic anthropological psychology, the foundations of which are spelled out in the works of Tomsk scientists (V.E. Klochko, E.V. Galazhinsky, O.M. Krasnoryadtseva, O.V. Lukyanov). This is a model of involvement as a state that arises in the space of interaction between a person and the environment as proposed, provided that they correspond. Described as short-term (in solving a specific problem), medium-term (in professional / educational activities) and long-term (in the process of life) involvement, their psychological characteristics, possible diagnostic and optimization methods. Styles and predictors of involvement were determined from a sample of 388 students from their 2nd and 3rd years of study from universities in the Russian Far East. It was found that the short-term involvement of the majority of respondents is moderate, as are most indicators of medium-term involvement (e.g., intrinsic motivation, self-efficacy, metacognitive involvement, self-organization, confidence in one's own ability to control the current situation). Indicators of long-term involvement (psychological well-being, life satisfaction, resilience, productive reflection), on the contrary, were weakly expressed in a significant part of the students. Based on the factor analysis of the data, four styles of involvement were identified: "Satisfaction with achievements and saturation of life" and "Personal growth" reflect ways of life that go beyond the current situation, "Involvement in activities" is typical for medium and short-term involvement, "Reflection of involvement" – reflects the situation of understanding activities performed. As the main predictors of involvement as an actual state, metacognitive involvement, the use of external means of planning activities, the meaningfulness of life, the absence

of external motivation and transsituational variability are identified. Separate components of involvement are also determined by the general background of mood and trans-situational mobility. Based on a comparison of the data obtained with the research of specialists in the field of engagement, a conclusion was made about the relevance of the model of involvement used for the tasks set; and directions for further research was identified.

Keywords: involvement; short-term; medium and long-term involvement; styles of involvement; predictors of involvement; life fulfillment; university youth; systemic anthropological psychology

References

- Admiraal, W., Wubbels, T., & Pilot, A. (1999). College teaching in legal education: Teaching method, students' time-on-task and achievement. *Research in Higher Education*, 40(6), 687–704.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bakker, A. B., & Bal P. (2010). Weekly Work Engagement and Performance: A Study Among Starting Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189–206.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
- Barabanshchikova, V. V., & Klimova, O. A. (2015). Representations of work engagement and workaholism in modern psychological research. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 1(17), 52–60. (In Russian). doi: 10.11621/npj.2015.0106
- Bredun, E. V., Balanev, D. Yu., Vaulina, T. A., Krasnoryadtseva, O. M., & Shcheglova, E. A. (2020). Temporal Characteristics of Students as Cognitive Diagnostic Characteristics: The Context of Adaptive Education. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 17(1), 60–73. (In Russian). doi: 10.21702/rpj.2020.1.5
- Byzova, V. M., & Perikova, E. I. (2020). *Psikhologiya metakognitivizma: vyzovy sovremenosti* [Psychology of Metacognitivism: Modern Challenges]. St. Petersburg: Skifiya-print.
- 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. Lobachevskogo. Ser. Sotsial'nye nauki*, 1(41), 121–128.
- Csikszentmihalyi, M. (2016). *Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Flow: The Psychology of Optimal Experience] (transl. from English). Moscow: Smysl.
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (1991, February). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Dolzhenko, R. A. (2014). Udovletvorennost', loy'al'nost', vovlechnost' personala: utochnenie i konkretizatsiya ponyatiy [Satisfaction, loyalty, personnel involvement: clarification and concretization of concepts]. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, 119(9), 157–162.
- Erzin, A. I., & Epanchintseva, G. A. (2016). Samoeffektivnost', proaktivnost' i zhiznestoykost' v obuchenii (vliyanie na akademicheskie interesy i dostizheniya studentov) [Self-efficacy, proactivity and resilience in learning (impact on academic interests and student achievement)]. *Sovremennoe obrazovanie*, 2, 65–83. doi: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968
- Froumin, I. D., & Dobryakova, M. S. (2012). What makes Russian universities change: disengagement compact. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2, 159–191. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191

- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). Academic motivation scales questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal*, 35(4), 98–109. (In Russian).
- Ilin, E. P. (2008). *Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti* [Differential Psychology of Professional Activity]. St. Petersburg: Piter.
- Izard, K. E. (1999). *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of Emotions] (transl. form English). St. Petersburg: Piter.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Karpov, A. V., & Skityaeva, I. M. (2005). *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of Personality Metacognitive Processes]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
- Kiseleva, N. V. (2017). Involvement of Students in Continuous Education at Different Stages of Learning Process. *Psikhologiya i Psikhotekhnika – Psychology and Psychotechnics*, 4, 74–81. (In Russian). doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
- 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 a person (introduction to transsperspective analysis)]. Tomsk: Tomsk State University.
- 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, 9–20. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/56/2
- Korzhova, E. Yu. (2006). *Psikhologiya zhiznennykh orientatsiy cheloveka* [Psychology of Human Life Orientations]. St. Petersburg: Russian Christian Academy for the Humanities.
- 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), 6–13. (In Russian).
- Law, D. W. (2007). Exhaustion in University Students and the Effect of Coursework Involvement. *Journal of American College Health*, 55(4), 239–245. doi: 10.3200/JACH.55.4.239-245
- Lekhtsier, V. L. (2015). Tsifrovoy stil' zhizni i akademicheskie kommunikatsii v auditorii: problema вовлеченности [Digital Lifestyle and Academic Communications in the Audience: The Problem of Engagement]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Ser. Filosofiya. Filologiya*, 2(18), 38–54.
- Leontiev, D. A. (2002). *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Life Meaning Orientation Test (LMO)]. Moscow: Smysl.
- Leontiev, D. A., & Osin, E. N. (2014). “Good” And “Bad” Reflection: From An Explanatory Model To Differential Assessment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(4), 110–135. (In Russian).
- Lepeshinskiy, N. N. (2007). Adaptatsiya oprosnika “Shkaly psikhologicheskogo blagopooluchiya” K. Riff [K. Riff’s Psychological Well-being Scale adapted]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 3, 24–37.
- Lifanov, A. D., & Ryzhova, A. A. (2017). Involvement of Female Students in Physical Education as a Factor of Their Health Maintenance and Promotion. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 63, 183–198. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/63/13
- Lipatov, S. A. (2015). Employee engagement vs Work engagement: relations between the concepts. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 5(1), 104–110. (In Russian).
- 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), 5–17. (In Russian). doi: 10.17759/sps.2016070301

- Litvinova, E. Yu., & Kiseleva, N. V. (2017). Vovlechnennost' v professional'nyu sredu i ee znachenie dlya nepreryvnogo obrazovaniya [Involvement in the professional environment and its significance for lifelong learning]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 8(2), 5–20. doi: 10.17759/sps.2017080201
- 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, 39–52. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/75/3
- Lukyanov, O. V., & Volynets K. V. (2015). Initiative and involvement in existential consulting. Analysis of a case. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 400, 277–281. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/400/44
- Maloshonok, N. G. (2014). Vovlechnennost' studentov v uchebnyy protsess v rossiyskikh vuzakh [Involvement of students in the educational process in Russian universities]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 1, 37–44.
- Maloshonok, N. G. (2016). How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 1, 35–60. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60
- Mandrikova, E. Yu. (2010). Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD) [Development of a self-organization questionnaire (OSA)]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2, 59–83.
- Mandrikova, E. Yu., & Gorbunova, A. A. (2012). Vzaimosvyaz' uvlechenosti rabotoy, lichnostnykh resursov i udovletvorennosti trudom sotrudnikov [Interrelation of enthusiasm for work, personal resources and job satisfaction of employees]. *Organizatsionnaya psi-khologiya – Organizational Psychology*, 2(4), 2–22.
- Manicheva, L. G., & Manichev, S. A. (2015). Organizatsionnyy kontekst kak prediktor vovlechenosti v rabotu [Organizational context as a predictor involvement in work]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 1, 53–65.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–20. doi: 10.1080/03075070020030689
- Masalova, Yu. A. (2016). Research of employee university engagement. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 101(1), 76–82. (In Russian).
- McMahon, B., & Portelli, J. (2004). Engagement for what? beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59–76.
- Mospan, A. N., Osin, E. N., Ivanova, T. Yu., Rasskazova, & E. I., Bobrov, V. V. (2016). Work-life balance in Russian production enterprise employees. *Organizatsionnaya psi-khologiya – Organizational Psychology*, 6(2), 8–29. (In Russian).
- Olson, A. L., & Peterson, R. L. (2015, April). Student Engagement, Strategy Brief. *Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*, 8. Retrieved from <http://k12engagement.unl.edu/student-engagement>)
- Onuchin, A. (2014). Izuchenie vovlecheniya; Ponedel'nik nachinaetsya v chetverg. Nedel'nyy tsikl vovlechenosti personala [Study of involvement; Monday starts on Thursday. Weekly staff engagement cycle]. In A. Onuchin et al. *Vovlechnennost' [Engagement]* (pp. 5–12; 19–21). Moscow: EKOPSI Konsalting.
- Osin, E. N., & Rasskazova, E. I. (2013). Kratkaya versiya testa zhiznestoykosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primeneniye v organizatsionnom kontekste [A short version of the hardiness test: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*, 2, 147–165.
- Ostapenko, D. K. (2019). Tsennosti podrostkov, vovlechennykh v sportivnyu deyatel'nost' [Values of adolescents involved in sports activities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Psikhologicheskie nauki*, 1, 44–49. doi: 10.18384/2310-7235-2019-1-44-49

- Pavlova, E. V., & Krasnoryadtseva, O. M. (2021). Resource of Involvement as a Psychological Characteristic of the Correspondence Degree between a Person and the Educational Environment. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 81, 52–78. (In Russian). doi: 10.17223/17267081/81/3
- Panina, N. V. (1993). Indeks zhiznennoy udovletvorennosti [Life satisfaction index]. In A. A. Kronik (Ed.), *Lifeline i drugie novye metody psikhologii zhiznennogo puti* [Lifeline and Other New Methods of Life Path Psychology] (pp. 107–114). Moscow: Progress.
- Portelli, J. P., & Vibert, A. B. (2002). A curriculum of life. *Education Canada*, 42, 36–39.
- Prokhorov, A. O., Valiullina, M. E., Gabdreeva, G. Sh., Garifullina, M. M., & Mendelevich, V. D. (2011). *Psikhologiya sostoyaniy* [Psychology of States]. Moscow.: Kogito-Tsentr.
- Rossokhin, A. V. (2010). Psikhologiya refleksii izmenennykh sostoyaniy soznaniya (na materiale psikhoanaliza) [Psychology of reflection of altered states of consciousness (on the basis of psychoanalysis)]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 7(2), 83–102.
- Schwarzer, R., Yerusalem, M., & Romek, V. (1996). Russkaya versiya shkaly obshchey samoeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya*, 7, 71–77.
- Shcheglova, I. A., Koreshnikova, Yu. N., & Parshina, O. A. (2019). The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 1, 264–289. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *UWES – Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual. Version 1.1*, 60.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011) Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39–46. doi: 10.1080/1359432X.2010.515981
- Shuck, B. (2011). Integrative Literature Review: Four Emerging Perspectives of Employee Engagement: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 10, 304–328.
- Smirnov, P. S. (2019). Employee engagement: types, levels of realization and links with human resource management practices. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 9(1), 81–95. (In Russian).
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 3.
- 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), 11–32. (In Russian). doi: 110.15826/umpa.2019.01-2.001

Received 29.04.2022; Revised 08.05.2022;
Accepted 26.05.2022

Ekaterina V. Pavlova – Associate Professor of Psychology and Pedagogics Department, Amur State University. Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor.
E-mail: katal75@mail.ru