



УДК 159.9

<https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.37.31>

Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза

Е. В. Павлова

Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия

Аннотация. Проведен анализ феноменов самоорганизации и академической вовлеченности студентов вуза с целью определения характера взаимосвязи самоорганизации как высшего уровня развития саморегуляции, академической вовлеченности и ряда частных регуляционных процессов и свойств личности. Выявлено, что у студентов с высоким уровнем самоорганизации ярче выражены вовлеченность в деятельность, метакогнитивная включенность, самоэффективность и системная рефлексия, преобладает внутренняя академическая мотивация. Установлено, что вовлеченность студентов в учебно-профессиональную деятельность положительно коррелирует с саморегуляцией, метакогнитивной включенностью, самоэффективностью, системной рефлексией и квазирефлексией; присутствуют прямые и обратные связи вовлеченности с отдельными составляющими академической мотивации.

Ключевые слова: самоорганизация, академическая вовлеченность, студенты, академическая мотивация, самоэффективность, метакогнитивная включенность, рефлексия.

Для цитирования: Павлова Е. В. Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2021. Т. 37. С. 31–45. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.37.31>

Введение

Одним из актуальных направлений в психологии, педагогике, философии и социологии современной высшей школы является исследование студенческой вовлеченности. Основу изучения данного феномена заложили зарубежные специалисты: А. Astin [1999], В. Tinto [1997], S. Mann [2001] и др. В России разработка социологических аспектов проблемы вовлеченности студентов была начата специалистами Высшей школы экономики в начале 2010-х гг. и получила широкое распространение благодаря работам Н. Г. Малошенок [2014]. Социально-психологические аспекты вовлеченности студентов несколько позднее были исследованы и описаны Н. В. Киселевой [2017].

В психологической традиции вовлеченность первоначально трактовалась как «катексис» – инвестирование времени и энергии во что-либо, находящееся вне человека [Astin, 1999]. На современном этапе значительная часть исследователей понимают ее как «количество затрачиваемого студентами времени и энергии на приобретение академического опыта» [Щеглова, 2018, с. 156] и «психологическое инвестирование и усилия, вкладываемые

студентом в обучение, понимание, освоение знаний, навыков или искусство академической работы» [Киуру, Попова, 2018, с. 381].

Мониторинг студенческой вовлеченности за рубежом проводится на регулярной основе (например, в рамках проекта «Изучение студенческой вовлеченности в высшей школе» (High School Survey of Student Engagement – NSSSE)) [Малошонок, 2011], однако собственно психологические механизмы остаются недостаточно изученными. В связи с этим обращает на себя внимание тот факт, что в российской психологии довольно давно изучается феномен, включающий ряд аспектов деятельности студентов, затрагиваемых и при описании вовлеченности. Речь идет о самоорганизации деятельности и поведения.

В рамках психологии высшей школы феномен регуляции человеком собственного поведения и деятельности рассматривается преимущественно в связи с организацией самостоятельной работы студентов, приобретающей в последние годы новые измерения [Сунгурова, Иващенко, Карабущенко, 2017; Трофимов, 2019], в том числе за счет развития дистанционного образования.

В научной литературе представлено значительное число теорий так называемых самопроцессов [Ишков, 2004]: саморегуляции, самодетерминации, самоуправления, самоорганизации и др. Однако недостаточно определенным в методологическом плане остается понимание соотношения этих процессов. Обобщая представленные в научной литературе мнения, можно заключить, что саморегуляция чаще трактуется как управление человеком собственным функционированием в привычных условиях, как инструмент регуляции повседневной активности, в то время как самоорганизация является условием и механизмом развития личности, выхода за рамки текущей жизнедеятельности; представляет собой высший уровень развития саморегуляции, связанный с повышением сложности и организованности системы [Леонтьев, 2016], выступает в качестве способа жизнеосуществления человека [Клочко, 2005].

Одной из важных составляющих самоорганизации личности является способность управлять временем собственной жизни, распределять собственные ресурсы и проявлять настойчивость при достижении поставленных целей. В этом ключе Е. Ю. Мандрикова определяет самоорганизацию (точнее, один из ее аспектов) как «структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание» [Мандрикова, 2010]. На современном этапе развития практик управления человеческими ресурсами это нашло отражение в понятиях «тайм-менеджмент» и «самоменеджмент» [Трофимов, 2019].

Представляется значимым тот факт, что и самоорганизация, и вовлеченность описываются многими исследователями сходным образом. В частности, они рассматриваются как условие эффективной учебно-профессиональной деятельности в вузе [Сунгурова, Иващенко, Карабущенко, 2017] и качества образования в целом [Малошонок, 2014], как фактор, препятствующий отчислению, как «механизм обеспечения внутренней психической активности

человека психическими средствами» [Воронцова, 2017, с. 11]. Описываемые Н. В. Кузьминой методы профилактики умственного переутомления [Ишков, 2004, с. 76] имеют много общего с «оптимумом вовлеченности» и оптимальным насыщением образовательного пространства ребенка [Вовлеченность детей ... , 2018]. В качестве признаков развитой самоорганизации указываются в том числе познавательная активность, творческое отношение к любому виду деятельности, ответственность, рефлексивность, саморазвитие и т. п. [Ишков, 2004, с. 76]. К проявлениям вовлеченности относят: поглощенность деятельностью, стремление уделять ей больше времени, готовность преодолевать возникающие препятствия, сверхситуативную активность [Schaufeli, Bakker, 2004; Малошонок, 2014]. То есть наблюдается некоторый «параллелизм» при описании двух различных явлений.

Приведенный краткий анализ позволяет сформулировать следующие вопросы методологического характера: как именно соотносятся самоорганизация студентов и их вовлеченность; можно ли однозначно утверждать, что студенты с высоким уровнем самоорганизации будут вовлечены в учебно-профессиональную деятельность или в деятельность за пределами вуза или же развитая самоорганизация может быть одним из условий формирования «псевдововлеченности» [Киселева, 2017], при которой студенты формально выполняют все требования и выглядят «хорошими» и др. Ответы на эти вопросы требуют как эмпирического исследования, так и теоретического осмысления. Несмотря на значительное количество публикаций по проблеме самоорганизации и (преимущественно в зарубежных источниках) по студенческой вовлеченности, эти феномены продолжают рассматриваться независимо друг от друга.

Поскольку самоорганизация является интегральным личностным образованием, а вовлеченность (понимаемая как инвестирование времени и энергии) характеризует некоторый временной аспект функционирования человека (т. е. является скорее состоянием), мы предположили, что механизмы самоорганизации участвуют и в формировании вовлеченности. Также нам представляется значимым рассмотреть взаимосвязь самоорганизации и ряда качеств и характеристик человека, которые соотносятся и с процессами регуляции поведения и деятельности, и с состоянием вовлеченности, а именно: метакогнитивную включенность, академическую мотивацию, самоэффективность и рефлексию.

Метакогнитивная включенность изучается в русле метапознания, понимаемого как «психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляется изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами» [Бызова, Перикова, Ловягина, 2019]. Метакогнитивные качества личности рассматриваются в связи с такими общими способностями, как интеллект, креативность и обучаемость [Карпов, 2012]. При этом описываемые способы метакогнитивного регулирования (планирование, мониторинг, корректировка во времени и др.) [Vermunt, Verloop, 1999] соотносятся с составляющими самоорганизации, выделяемыми Е. Ю. Мандриковой [2010]. Метакогнитивная включенность «позволяет человеку пла-

нировать, отслеживать и контролировать процесс собственной деятельности» и «является одним из ключевых элементов, необходимых для развития автономии и самостоятельности учащихся» [Бызова, Перикова, Ловягина, 2019, с. 128]. Таким образом, метакогнитивная включенность, с одной стороны, является важной составляющей системы саморегуляции и самоорганизации личности, с другой – субъективно воспринимается как переживание и проживание процесса деятельности, т. е. соотносима с состоянием вовлеченности в деятельность.

Развитые навыки планирования, распределения времени жизни, контроля за процессом и результатом собственной деятельности позволяют человеку реализовывать одну из значимых потребностей – потребность в автономии (которая фрустрируется в случае внешней мотивации и внешней регуляции деятельности). При преобладании в деятельности внутренней мотивации «выполнение деятельности сопровождается переживаниями потока, радостной увлеченности самим процессом деятельности, энтузиазма, удовольствия» [Гордеева, Сычев, Осин, 2014], т. е. переживанием вовлеченности. С двумя типами мотивов учебной деятельности, выделенными Л. И. Божович, – порождаемыми учебной деятельностью и широкими социальными – соотносятся два вида студенческой вовлеченности, описанных Н. Г. Малошонок, – академическая (вовлеченность в учебно-профессиональную деятельность) и социальная (вовлеченность во взаимодействие с преподавателями и другими студентами) [Малошонок, 2014]. В то же время А. Астин подчеркивает, что основным отличием вовлеченного студента от мотивированного является проявление внешней активности, а не просто наличие желания ее проявлять [Astin, 1999].

В процессе успешной реализации деятельности у человека формируется убеждение в том, что он способен выполнять стоящие перед ним задачи, – «самоэффективность» [Шиленкова, 2020]. А. Бандура выделяет также «академическую самоэффективность» – «суждения о своей способности создавать желаемые учебные результаты в конкретных условиях» (цит. по: [Шиленкова, 2020, с. 71]). Убежденность студентов в собственных возможностях влияет на академическое поведение, в частности, проявляется в степени прилагаемых для достижения результатов усилий, настойчивости и вовлеченности в деятельность. Как зарубежные, так и российские авторы указывают на тесную связь самоэффективности и регуляционных процессов личности [Воронцова, 2017; Шиленкова, 2020].

Наименее однозначными представляются связи самоорганизации и вовлеченности с рефлексией. Как отмечают Д. А. Леонтьев и Е. Н. Осин, результаты множества исследований рефлексии, ее функций и связи с другими психическими процессами и свойствами достаточно противоречивы. С одной стороны, люди, ориентированные на осмысление своего состояния, менее вовлечены в деятельность [Леонтьев, Осин, 2014], а переживание вовлеченности как состояния «потока» нерефлексивно по своей природе. С другой стороны, поддержание длительной вовлеченности в деятельность (например, на протяжении всего периода обучения в вузе) невозможно без

рефлексивного осмысления своих способов деятельности и имеющихся ресурсов. Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Осиним предлагается дифференцировать рефлексию на конструктивную, связанную с процессами саморегуляции и самоорганизации деятельности, и неконструктивную. Соответственно, можно предположить, что взаимосвязи указанных вариантов рефлексии с вовлеченностью будут различны.

Таким образом, цель нашего исследования включает в себя два аспекта:

1) определить специфику проявления вовлеченности и связанных с ней психологических характеристик (метакогнитивная включенность, академическая мотивация, самооффективность, рефлексия) у студентов с различным уровнем самоорганизации;

2) выявить взаимосвязи вовлеченности с исследуемыми регуляционными процессами. Ввиду этого выдвигается гипотеза о возможности рассматривать самоорганизацию личности, а также метакогнитивную включенность, академическую мотивацию, самооффективность и рефлексию как факторы возникновения и поддержания состояния вовлеченности в деятельность.

Организация и методы исследования

В соответствии с целью и гипотезой исследования были подобраны следующие методики: «Опросник самоорганизации деятельности» (Е. Ю. Мандрикова), «Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES-17)» (У. Шауфели, А. Баккер), «Метакогнитивная включенность в деятельность» (R. S. Dennison, G. Schraw, адаптация А. А. Карпова), «Шкала академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин), «Шкала общей самооффективности» (Ш. Ральф, адаптация В. Г. Ромека), «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин).

Выборку составили 256 студентов 2–3-х курсов шести факультетов ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (69,14 % – девушки, 30,86 % – юноши). Все респонденты являются студентами бакалавриата или специалитета, очная форма обучения. После отбраковки бланков, содержащих неполную информацию, в статистические процедуры включены ответы 248 респондентов.

В статье рассматриваются два варианта анализа полученных данных – сравнительный и корреляционный. В первом случае для статистической обработки данных использовались методы описательной статистики и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, во втором – корреляционный анализ (критерий ранговой корреляции Ч. Спирмена).

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе анализа данных на основании результатов диагностики по методике Е. Ю. Мандриковой в зависимости от общего уровня самоорганизации студенты были разделены на три группы:

1) с низким уровнем – 10,48 % от общей выборки (из них 53,85 % девушек, 46,15 % юношей);

2) со средним – 79,04 % (71,94 % девушек, 28,06 % юношей);

3) с высоким – 10,48 % (50,0 % девушек, 50,0 % юношей).

Далее результаты диагностики рассматривались отдельно для каждой из групп (табл. 1), осуществлен их сравнительный анализ (табл. 2).

Для студентов с высоким уровнем самоорганизации характерно умение ставить конкретные цели, определять порядок и критерии их достижения, что в ряде случаев может сочетаться с недостаточной гибкостью. При слабовыраженной самоорганизации человек предпочитает проявлять спонтанность, собственное будущее для него является неопределенным. Таким образом, большая часть опрошенных способна сочетать структурирование времени собственной жизни в одних сферах с проявлениями спонтанности в других.

Таблица 1

Распределение студентов в зависимости от выраженности рассматриваемых качеств, в %

Группы студентов	Группа 1			Группа 2			Группа 3		
	Уровень выраженности рассматриваемого качества								
Шкалы методики	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Методика «Опросник самоорганизации деятельности»									
Планомерность	73,08	26,92	0,0	7,65	82,66	9,69	0,0	38,46	61,54
Целеустремленность	88,46	7,69	3,84	35,71	57,66	6,63	0,0	53,85	46,15
Настойчивость	19,23	69,23	11,54	9,69	89,29	1,02	26,92	61,54	11,54
Фиксация	38,46	53,85	7,69	0,51	65,82	33,67	0,0	26,92	73,08
Самоорганизация	42,31	53,85	3,84	16,33	60,2	23,47	7,69	38,46	53,85
Ориентация на настоящее	30,77	57,69	11,54	5,61	13,26	81,12	0,0	38,46	61,54
Методика «Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES-17)»									
Энергичность	26,92	65,39	7,69	15,82	68,36	15,82	3,84	26,92	69,23
Преданность	26,92	73,08	0,0	17,35	71,43	11,22	3,84	34,62	61,54
Поглощенность	26,92	61,54	11,54	15,82	71,43	12,75	3,84	34,62	61,54
Общий показатель	26,92	69,23	3,84	12,75	74,49	12,75	3,84	30,77	65,39
Методика «Метакогнитивная включенность в деятельность»									
Общий показатель	34,62	61,54	3,84	15,31	67,34	17,35	0,0	30,77	69,23
Методика «Шкала академической мотивации»									
Познавательная мотивация	30,77	61,54	7,69	12,24	75,52	12,24	3,84	61,54	34,62
Мотивация достижения	34,62	61,54	3,84	16,33	70,41	13,26	3,84	61,54	34,62
Мотивация саморазвития	38,46	61,54	0,0	11,22	78,57	10,21	7,69	50,0	42,31
Мотивация самоуважения	38,46	50,0	11,54	10,71	74,49	14,80	15,38	50,0	34,62
Интроцирированная мотивация	19,23	57,69	23,08	9,69	71,94	18,37	26,92	42,31	30,77
Экстернальная мотивация	30,77	53,85	15,38	10,71	73,47	15,82	19,23	53,85	26,92
Амотивация	19,23	65,39	15,38	22,96	62,24	14,80	50,0	34,62	15,38
Методика «Шкала общей самооффективности»									
Самоффективность	38,46	53,85	7,69	31,63	56,12	12,24	19,23	46,15	34,62
Методика «Дифференциальный тип рефлексии»									
Системная рефлексия	42,31	46,15	11,54	46,43	49,49	4,08	30,77	50,0	19,23
Интроспекция	23,08	61,54	15,38	9,18	83,17	7,65	19,23	53,85	26,92
Квазирефлексия	19,23	69,23	11,54	16,84	79,08	4,08	19,23	73,08	7,69

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа
(однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, $p \leq 0,05$, $n = 248$)

Сравниваемые группы студентов	Группы 3 и 2		Группы 3 и 1		Группы 2 и 1	
	<i>F</i>	<i>p</i> -level	<i>F</i>	<i>p</i> -level	<i>F</i>	<i>p</i> -level
Методика «Опросник самоорганизации деятельности»						
Планомерность	34,038	0,0001	156,709	0,0001	74,994	0,0001
Целеустремленность	21,311	0,0001	115,083	0,0001	46,781	0,0001
Настойчивость	0,311	0,733	0,031	0,861	0,210	0,647
Фиксация	22,250	0,0001	80,187	0,0001	68,659	0,0001
Самоорганизация	5,068	0,007	35,820	0,0001	26,067	0,0001
Ориентация на настоящее	13,820	0,0001	19,807	0,0001	6,147	0,014
Методика «Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES-17)»						
Энергичность	16,962	0,0001	30,125	0,0001	3,250	0,073
Преданность	17,178	0,0001	30,663	0,0001	0,614	0,434
Поглощенность	16,815	0,0001	31,203	0,0001	1,304	0,255
Общий показатель	19,640	0,0001	34,731	0,0001	1,845	0,176
Методика «Метакогнитивная включенность в деятельность»						
Общий показатель	15,443	0,0001	50,664	0,0001	15,277	0,0001
Методика «Шкала академической мотивации»						
Познавательная мотивация	8,245	0,0001	17,708	0,0001	6,223	0,013
Мотивация достижения	10,831	0,0001	19,090	0,0001	3,881	0,050
Мотивация саморазвития	10,204	0,0001	26,918	0,0001	10,898	0,001
Мотивация самоуважения	3,425	0,034	13,880	0,0001	18,991	0,0001
Интроцированная мотивация	1,018	0,363	1,382	0,245	7,803	0,006
Экстернальная мотивация	0,584	0,446	0,001	0,997	0,690	0,407
Амотивация	4,460	0,013	2,812	0,100	0,437	0,509
Методика «Шкала общей самооффективности»						
Самооффективность	3,764	0,025	4,569	0,038	2,299	0,131
Методика «Дифференциальный тип рефлексии»						
Системная рефлексия	3,522	0,031	4,610	0,037	0,590	0,443
Интроспекция	1,932	0,147	1,618	0,209	0,277	0,599
Квазирефлексия	3,341	0,037	1,898	0,174	0,132	0,717

Примечание: «полужирным» выделены статистически значимые результаты.

Распределение студентов в зависимости от показателей планомерности деятельности, целеустремленности, склонности придерживаться намеченного плана, использования вспомогательных средств в процессе планирования и ориентации на настоящее соответствует их общему уровню самоорганизации. Исключение составляет проявление настойчивости и волевых усилий при достижении поставленных целей – большинство студентов проявляют их умеренно независимо от уровня самоорганизации.

Вовлеченность в деятельность и ее отдельные составляющие ярче выражены у студентов с высоким уровнем самоорганизации. Они инвестируют больше времени и энергии в выполняемую деятельность, более привержены ей и готовы к преодолению трудностей, глубже переживают состояние «потока». Развитые навыки планирования, целеустремленность и готовность придерживаться принятого плана позволяют им погружаться в основную деятельность, не отвлекаясь на второстепенную. С другой стороны, высокая вовлеченность в деятельность побуждает человека совершенствовать свои регуляторные функции, повышая за счет этого собственную продуктивность.

У большинства студентов с умеренно развитой самоорганизацией все показатели вовлеченности в деятельность также выражены на среднем уровне. Они способны инвестировать время и энергию в выполняемую работу, но это может происходить ситуативно, а состояние «поглощенности» в большинстве случаев не достигает переживания «потока». Можно предположить, что при недостаточно эффективном планировании времени своей жизни студенты просто не успевают в необходимой мере погрузиться в какую-либо деятельность. В то же время отсутствие интереса может приводить к исключению (или минимизации) учебной деятельности из актуальных планов. Среди студентов с низким уровнем самоорганизации практически отсутствуют респонденты, высокововлеченные в учебно-профессиональную деятельность, отсутствуют студенты с выраженной «преданностью» выполняемой деятельности. Показатели вовлеченности студентов с умеренным и низким уровнем самоорганизации статистически значимо не различаются. Таким образом, высокий общий уровень самоорганизации, понимаемой в данном случае как планирование времени жизни, позволяет студенту глубоко вовлекаться в деятельность, а состояние вовлеченности способствует лучшему управлению временем.

Включенность в деятельность посредством контроля протекания собственных познавательных процессов (метакогнитивная включенность) в большей степени выражена у студентов с высоким уровнем самоорганизации. В этом случае также возможны двусторонние связи между рассматриваемыми явлениями: внимание к процессу познания позволяет продуктивнее использовать имеющееся время, а наличие четких планов создает предпосылки и условия для выбора оптимальных с точки зрения решаемых задач когнитивных стратегий. В отличие от вовлеченности метакогнитивная включенность студентов с низким и умеренным уровнем самоорганизации демонстрирует статистически значимые различия. Показатели наиболее выражены у студентов с высоким уровнем самоорганизации.

Выраженность познавательной мотивации, мотивации достижения, саморазвития и самоуважения выше у студентов с высоким уровнем самоорганизации, различия между группами по перечисленным признакам являются статистически значимыми. Во всех группах преобладают респонденты со средними показателями по всем шкалам методики, за исключением показателей амотивации у высокосаморганизованных студентов (доминируют студенты с низкими показателями по указанной шкале). Среди респонден-

тов с высоким уровнем самоорганизации статистически значимо выше доля студентов с ярко выраженной внутренней академической мотивацией (познавательная мотивация, мотивация достижения и саморазвития) и мотивацией самоуважения. В этом случае, как и в описанных выше, возможно наличие взаимовлияний между рассматриваемыми феноменами: стремление к успеху и саморазвитию побуждает студентов совершенствовать собственные регуляционные процессы, а наличие развитой саморегуляции выступает дополнительным фактором продуктивности деятельности.

Студенты со слабо развитыми навыками планирования времени собственной жизни значимо чаще занимаются учебной деятельностью, исходя из обязательств перед значимыми людьми, испытывая чувство вины за собственные неуспехи. Степень фрустрации потребности в автономии и ориентация на нормы социума в процессе обучения не зависят от уровня самоорганизации: доля студентов с ярко выраженной экстернальной мотивацией колеблется в пределах 15–26 % во всех группах. Фактически, имея достаточно развитые навыки самоорганизации, студенты используют их в учебно-профессиональной деятельности, только подчиняясь внешним требованиям. Сочетание развитой самоорганизации и экстернальной мотивации создает предпосылки для развития описанных Н. В. Киселевой [2017] «псевдововлеченности», при которой нормативное поведение сочетается с отсутствием заинтересованности в выполняемой деятельности, и пассивной вовлеченности. Кроме того, шестая часть студентов, независимо от уровня самоорганизации, воспринимает обучение в вузе как лишенное смысла.

Студенты с высоким уровнем самоорганизации в большей степени воспринимают себя как способных справиться с решаемыми задачами: уровень их самоэффективности значимо отличается от такового у респондентов с умеренным и низким уровнем самоорганизации. В данном случае можно говорить о наличии прямых связей: умение эффективно планировать и использовать время позволяет решать больше задач, реже сталкиваться с цейтнотами и опозданиями, что, в свою очередь, повышает чувство собственной эффективности в деятельности.

Что касается рефлексии, у студентов всех групп наиболее развита системная рефлексия, позволяющая посмотреть на себя со стороны, охватывая одновременно и полюс субъекта, и полюс объекта, наивысшие показатели – у студентов с ярко выраженной самоорганизацией. Регулярное оценивание результатов собственной деятельности способствует улучшению ее качества и выступает фактором повышения уровня организации человека как психологической системы.

Уровень интроспекции (фиксации на собственном внутреннем состоянии) и квазирефлексии (размышлений о вещах, не имеющих отношения к текущей деятельности) у студентов всех групп ниже, чем уровень системной рефлексии, в выборке преобладают респонденты со средним уровнем выраженности этих типов рефлексии. У студентов с высоким уровнем самоорганизации показатели системной рефлексии статистически значимо отличаются от таковых у студентов двух других групп. Представляет интерес тот факт, что у студентов с высоким уровнем самоорганизации значимо выше,

чем у менее самоорганизованных, уровень квазирефлексии. Возможно, что грамотное планирование деятельности позволяет им выделить время и для размышлений об отвлеченных вещах (однако данное утверждение весьма неоднозначно).

На втором этапе исследования был осуществлен корреляционный анализ вовлеченности и рассматриваемых в исследовании регуляционных процессов (табл. 3). Были выявлены статистически значимые положительные взаимосвязи вовлеченности и ее компонентов со всеми показателями самоорганизации деятельности, за исключением настойчивости – способности человека к приложению волевых усилий и упорядочиванию своей активности. Это может объясняться тем, что актуальное состояние вовлеченности, диагностируемое при помощи «Утрехтской шкалы», по своим характеристикам близко к состоянию «потока», при котором не требуются дополнительные усилия для поддержания активности. Этим же объясняется и наличие прямых взаимосвязей вовлеченности и «ориентации на настоящее» в структуре самоорганизации. Плановость, целеустремленность, склонность придерживаться принятых планов и умение использовать внешние средства планирования деятельности способствуют созданию условий, в которых человек может проявлять энергичность, быть поглощенным деятельностью и стремиться продолжать ее. Вовлеченность, в свою очередь, побуждает человека к планированию времени таким образом, чтобы его было достаточно для деятельности.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа ($p \leq 0,05$, $n = 248$)

Показатели самоорганизации \ Компоненты вовлеченности	Энергичность	Преданность	Поглощенность	Общий показатель вовлеченности
Планомерность	0,205	0,190	0,232	0,225
Целеустремленность	0,301	0,261	0,228	0,279
Настойчивость	-0,062	-0,080	-0,068	-0,079
Фиксация	0,220	0,202	0,215	0,222
Самоорганизация	0,147	0,140	0,165	0,165
Ориентация на настоящее	0,185	0,248	0,201	0,225
Общий уровень самоорганизации	0,341	0,313	0,329	0,351
Метакогнитивная включенность	0,464	0,465	0,362	0,451
Познавательная мотивация	0,398	0,412	0,386	0,430
Мотивация достижения	0,457	0,500	0,473	0,520
Мотивация саморазвития	0,355	0,415	0,371	0,415
Мотивация самоуважения	0,253	0,269	0,242	0,275
Интроецированная мотивация	-0,028	-0,019	-0,008	-0,020
Экстернальная мотивация	-0,113	-0,132	-0,084	-0,122
Амотивация	-0,086	-0,134	-0,094	-0,113
Самозффективность	0,324	0,298	0,282	0,321
Системная рефлексия	0,117	0,163	0,089	0,128
Интроспекция	0,013	0,060	0,047	0,042
Квазирефлексия	0,036	0,134	0,129	0,115

Примечание: «полужирным» выделены статистически значимые результаты.

Вовлеченность как актуальное состояние положительно коррелирует с метакогнитивной включенностью в деятельность и с самооффективностью. То есть вовлеченность в деятельность и наличие контроля за процессом решения поставленных задач способствуют тому, чтобы студент воспринимал себя как способного справиться с ними. В то же время уверенность в собственных возможностях позволяет заниматься различными видами деятельности, ориентируясь на собственные желания и потребности. Об этом свидетельствует и наличие прямых корреляционных связей между вовлеченностью, внутренней академической мотивацией и мотивацией самоуважения. «Преданность» в структуре вовлеченности отрицательно коррелирует с экстернальной мотивацией и амотивацией. То есть в ситуации вынужденности учебно-профессиональной деятельности, восприятия ее как бессмысленной, при максимальной фрустрации потребности в автономии студент не проявляет приверженность к выполняемой деятельности.

Преданность выполняемой деятельности и общий показатель вовлеченности положительно коррелируют с системной рефлексией. То есть рефлексия важна на этапе принятия решения о том, продолжать ли выполнение деятельности, сохранять ли ей приверженность. Поглощенность деятельностью и преданность ей взаимосвязаны с квазирефлексией как обдумыванием вещей, не связанных с выполняемой деятельностью, в то время как количество прилагаемых человеком усилий с рефлексией не связано. Также отсутствуют взаимосвязи между фиксацией на собственных переживаниях и вовлеченностью в деятельность.

Выводы

Проведенные теоретический анализ научной литературы и эмпирическое исследование позволяют сделать ряд выводов.

1. На сегодняшний день самоорганизация студентов и студенческая вовлеченность изучаются практически независимо друг от друга, однако анализ указанных феноменов позволяет говорить об их тесной взаимосвязи. В статье нами кратко обозначены возможные «точки пересечения» исследований. В частности, это касается функций самоорганизации и вовлеченности, критериев их развития, а также понимания роли самоорганизации и ее отдельных составляющих в формировании и поддержании состояния вовлеченности. Все указанные позиции нуждаются в дальнейшем более глубоком теоретическом осмыслении.

2. Эмпирически выявлено, что среди обучающихся 2–3-х курсов преобладают студенты с умеренным уровнем самоорганизации. Для студентов с высокоразвитой самоорганизацией характерны глубокая вовлеченность в деятельность, выраженная метакогнитивная включенность, преобладание познавательной мотивации учебно-профессиональной деятельности, мотивации достижения, саморазвития и самоуважения, высокие показатели самооффективности, использование преимущественно системной рефлексии. Наиболее «чувствительны» к уровню самоорганизации метакогнитивная включенность, познавательная мотивация, мотивация достижения, самораз-

вития и самоуважения – их уровень значимо различается у студентов трех групп. В то же время показатели вовлеченности, самооффективности и системной рефлексии значимо отличаются только у студентов с высоким уровнем самоорганизации.

3. Вовлеченность в деятельность положительно взаимосвязана с саморегуляцией (за исключением шкалы «настойчивость»), метакогнитивной включенностью и самооффективностью студентов, внутренней академической мотивацией и мотивацией самоуважения. Наличие мотивов, соответствующих выполняемой учебно-профессиональной деятельности, навыков планирования времени собственной жизни создают своеобразные психологические предпосылки для вовлеченности. В состоянии вовлеченности повышается продуктивность деятельности, что, в свою очередь, способствует закреплению соответствующих мотивов и повышению самооффективности. Экстернальная мотивация и отсутствие мотивации выступают как факторы, разрушающие «преданность» деятельности, а системная рефлексия и квазирефлексия, напротив, связаны с ней положительно.

Выявленные данные позволяют говорить о наличии взаимосвязей вовлеченности студентов и самоорганизации, а также подтверждают правомерность предположения о значимости самоорганизации в обеспечении состояния вовлеченности. Дальнейшее исследование вклада каждого из рассматриваемых феноменов, особенностей их взаимовлияний позволит прояснить механизмы формирования состояния вовлеченности и применить накопленный учеными обширный практический опыт развития саморегуляции студентов при управлении их вовлеченностью.

Список литературы

Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 126–140. <https://doi.org/10.17223/17267080/73/8>

Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей / А. А. Бочавер, О. Е. Вербилович, К. В. Павленко, К. Н. Поливанова, Е. В. Сивак // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 32–40. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230403>

Воронцова Е. Г. Исследование самооффективности и саморегуляции студентов технического вуза в контексте регуляторного подхода // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2017. Т. 20. С. 11–20.

Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 98–109.

Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. М. : АСВ, 2004. 224 с.

Карпов А. А. Взаимосвязи обучаемости и когнитивных качеств личности // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3, Т. 2. С. 228–235.

Киселева Н. В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса // Психология и психотехника. 2017. № 4. С. 74–81. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2017.4.24659>

Киуру 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.

Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с.

Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135.

Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>

Малошенок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.

Малошенок Н. Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 11–21.

Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.

Сунгурова Н. Л., Иващенко А. В., Карабущенко Н. Б. Особенности самоорганизации деятельности студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 5А. С. 160–171.

Трофимов К. В. Самоорганизация как условие организации жизнедеятельности студентов вуза // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 5 (27). С. 9–18. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-5-9-18>

Шилenkova Л. Н. Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 3. С. 69–78. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090306>

Щеглова И. А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 3. С. 155–164.

Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. September / October. 1999. Vol. 40, N. 5. P. 518–529.

Mann S. J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26, N 1. P. 7–20. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>

Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence // Journal of Higher Education. 1997. Vol. 68, N. P. 599–623.

Schaufeli W., Bakker A. UWES – Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual. Version 1.1. 2004. 60 p.

Vermunt J. D., Verloop N. Congruence and friction between learning and teaching // Learning and Instruction. 1999. Vol. 9. P. 257–280. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)

Self-Organization as a Factor of Academic Engagement of University Students

E. V. Pavlova

Amur State University, Blagoveshchensk, Russian Federation

Abstract. The article considers the phenomenon of self-organization and academic engagement of university students. The study aims at identifying the nature of interrelation of self-organization as the highest level of self-regulation, academic engagement and a number of specific regulation processes and personality attributes. The study revealed that students with a high level of self-organization show a more developed engagement into an activity, meta-cognitive engagement, self-efficacy and systemic reflection; academic self-motivation proves to dominate. Students' engagement with educational and training activities has positive corre-

lations with self-regulation, meta-cognitive involvement, self-efficacy, systemic reflection and quasi-reflection. Forward and backward linkages between engagement and particular components of academic engagement have been observed.

Keywords: self-organization, academic engagement, students, academic self-motivation, self-efficacy, meta-cognitive involvement, reflection.

For citation: Pavlova E.V. Self-Organization as a Factor of Academic Engagement of University Students. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2021, vol. 37, pp. 31-45. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.37.31> (in Russian)

References

Byzova V.M., Perikova E.I., Lovyagina A.E. Metakognitivnaya vklyuchennost v sisteme psikhicheskoi samoregulyatsii studentov [Metacognitive Awareness in the System of Students Mental Self-Regulation]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2019, no. 73, pp.126-140. <https://doi.org/10.17223/17267080/73/8> (in Russian)

Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V. Vovlechnost' detei v dopolnitel'noe obrazovanie: kontrol' i tsennost' obrazovaniya so storony roditel'ei [Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, vol. 23, no. 4, pp. 32-40. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230403> (in Russian)

Vorontsova E.G. Issledovanie samoeffektivnosti i samoregulyatsii studentov tekhnicheskogo vuza v kontekste regul'yatornogo podkhoda [Study of self-efficacy and self-adjustment of students of a technical higher educational establishment in the context of a regulatory approach]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya* [The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology], 2017, vol. 20, pp. 11-20. (in Russian)

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkalyakademicheskoi motivatsii» [«Academic motivation scales» questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2014, vol. 35, no. 4, pp.98-109. (in Russian)

Ishkov A.D. *Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psikhologicheskie faktory uspekhov* [Student educational activity: psychological factors of success]. Moscow, ACB Publ., 2004, 224 p. (in Russian)

Karpov A.A. Vzaimosvyazi obuchaemosti i kognitivnykh kachestv lichnosti [Interrelations of the Personality's Learning Ability and Metacognitive Qualities]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2012, no. 3, vol. 2, pp. 228-235. (in Russian)

Kiseleva N.V. Vovlechnost' obuchayushchikhsya v nepreryvnoe obrazovanie na raznykh etapakh obrazovatel'nogo protsessa [The involvement of students in continuing education at different stages of the educational process]. *Psikhologiya i Psikhotehnika* [Psychology and Psychotechnics], 2017, no. 4, pp. 74-81. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2017.4.24659> (in Russian)

Kiuru K.V., Popova E.E. Problema studencheskoi vovlechnosti v protsess obucheniya v usloviyakh onlain-obrazovaniya [The problem of student involvement in the learning process in the context of online education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2018, no. 59-3, pp. 380-384. (in Russian)

Klochko V.E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problema stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyi analiz)* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the personality (introduction to transpective analysis)]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2005, 174 p. (in Russian)

Leont'ev D.A., Osin E.N. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike [“Good” and “Bad” Reflection: From an Explanatory Model to Differential Assessment]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014, vol. 11, no 4, pp. 110-135. (in Russian)

Leont'ev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Autoregulation, resources and personality potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2016, no. 62, pp.18-37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3> (in Russian)

Maloshonok N.G. Vovlechnost' studentov v uchebnyi protsess v rossiiskikh vuzakh [Involvement of students in the educational process in Russian universities]. *Vysshiee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2014, no. 1, pp. 37-44. (in Russian)

Maloshonok N.G. Studencheskaya vovlechnost': pochemu vazhno izuchat' protsess obucheniya, a ne tol'ko ego rezul'tat? [Student's commitment: why is it important to study the learning process, and not just its result?]. *Monitoring universiteta* [University monitoring], 2011, no. 6, pp. 11-21. (in Russian)

Mandrikova E.Yu. Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD) [Development of a self-organization activity questionnaire (SAQ)]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2010, no. 2, pp. 87-111. (in Russian)

Sungurova N.L., Ivashchenko A.V., Karabushchenko N.B. Osobennosti samoorganizatsii deyatel'nosti studentov s raznymi strategiyami setevoi kommunikatsii [Self-organization features of students with different strategies of network communication]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 2017, vol. 6, no. 5A, pp. 160-171. (in Russian)

Trofimov K.V. Samoorganizatsiya kak uslovie organizatsii zhiznedeyatel'nosti studentov vuza [Self-organization as a condition of organization of university students' life]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Pedagogical Review], 2019, no. 5(27), pp. 9-18. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-5-9-18> (in Russian)

Shilenkova L.N. Samoeffektivnost' v obrazovatel'nom protsesse (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Self-efficacy in the educational process (review of foreign studies)]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2020, vol. 9, no. 3, pp. 69-78. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090306> (in Russian)

Shcheglova I.A. Kross-kul'turnoe sravnenie uchebnoi vovlechnosti studentov [Cross-cultural comparison of students' academic engagement]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2018, vol. 22, no. 3, pp. 155-164. (in Russian)

Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. September / October, 1999, vol. 40, no. 5, pp. 518-529.

Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 2001, vol. 26, no. 1, pp. 7-20. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>

Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 1997, vol. 68, no. 6, pp. 599-623.

Schaufeli W., Bakker A. UWES – Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual. Version 1.1, 2004, 60 p.

Vermunt J.D., Verloop N. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 1999, vol. 9, pp. 257-280. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)

Павлова Екатерина Викторовна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии и педагогики
Амурский государственный университет
Россия, 675028, г. Благовещенск,
Игнатьевское шоссе, 21
e-mail: katal75@mail.ru

Pavlova Ekaterina Viktorovna
Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor
Department of Psychology and Pedagogics
Amur State University
21, Ignatievskoe highway, Blagoveshchensk,
675028, Russian Federation
e-mail: katal75@mail.ru

Дата поступления: 07.08.2021

Received: August, 07, 2021