



Серия «Психология»  
2023. Т. 43. С. 61–75  
Онлайн-доступ к журналу:  
<http://izvestiapsy.isu.ru/ru>

---

---

ИЗВЕСТИЯ  
Иркутского  
государственного  
университета

---

---

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.26516/2304-1226.2023.43.61>

## Особенности когнитивного компонента «ресурса вовлеченности» студентов, имеющих различный образовательный опыт

Е. В. Павлова\*

*Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия*

**Аннотация.** Рассматривается авторская модель «ресурса вовлеченности» человека в пространство жизнеосуществления; обосновывается понимание когнитивного компонента «ресурса вовлеченности» как системы социальных представлений. Цель работы: на примере представлений студентов об образовательном пространстве (как пространстве жизнеосуществления) и «вовлекающих фигурах» (преподавателях) рассмотреть содержательные особенности когнитивного компонента «ресурса вовлеченности» студентов, имеющих различный образовательный опыт. Показывается, что, по мнению студентов, «образовательное пространство вуза» и «цифровое образовательное пространство» отличаются от идеального, степень идеализации последнего снижается по мере приобретения студентами опыта смешанного и дистанционного обучения. Выявляется, что наиболее значимы для обучающихся «логичность» образовательного пространства и «справедливость» преподавателей.

**Ключевые слова:** вовлеченность, «ресурс вовлеченности», социальные представления, образовательное пространство, преподаватель, студент.

---

**Для цитирования:** Павлова Е. В. Особенности когнитивного компонента «ресурса вовлеченности» студентов, имеющих различный образовательный опыт // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2023. Т. 43. С. 61–75. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2023.43.61>

---

Original article

## Peculiarities of the Cognitive Component of the “Resource of Involvement” of Students with Different Educational Experience

E. V. Pavlova\*

*Amur State University, Blagoveshchensk, Russian Federation*

**Abstract.** The article considers the author's model of the “resource of involvement” of a person in the space of life fulfillment; substantiates the understanding of the cognitive component of the “resource of involvement” as a system of social representations. Purpose of the work: on the example of students' representations about the educational space (as a space of life fulfillment) and “involving figures” (teachers), to identify the content peculiarities of the cognitive component of the “involvement resource” of students with different educational experience. It is shown that, according to students, the “educational space of the university” and “digital educational space” differ from the ideal, the degree

---

© Павлова Е. В., 2023

\*Полные сведения об авторе см. на последней странице статьи.  
For complete information about the author, see the last page of the article.

of idealization of the latter decreases as students gain experience in blended and distance learning. The most significant for students are the “logicality” of the educational space and the “fairness” of teachers.

**Keywords:** involvement, “resource of involvement”, social representations, educational space, teacher, student.

---

**For citation:** Pavlova E.V. Peculiarities of the Cognitive Component of the “Resource of Involvement” of Students with Different Educational Experience. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2023, vol. 43, pp. 61-75. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2023.43.61> (in Russian)

---

## Введение

Феномен «вовлеченность в деятельность» является предметом исследования во многих областях современной науки и практики. Диапазон его понимания достаточно широк как в плане подходов к изучению (психологический, социологический, философский), так и в отношении «масштаба» (от включенности в отдельные виды деятельности до вовлеченности в жизнь в целом). В научной литературе дискутируются вопросы о видах вовлеченности [Малошенок, 2016; Roberts, McNeese, 2010; Saks, 2006], ее структуре [Киселева, 2017; Saks, 2006], уровнях [Скриптунова, 2010], способах оптимизации и управления ею [Киуру, 2019; Онучин, 2014]. Менее изучены механизмы вовлеченности.

Для экспликации собственно психологического содержания рассматриваемого феномена нами вводится и операционализируется понятие «ресурс вовлеченности» – совокупность психологических характеристик человека, которые являются базисом для формирования состояния вовлеченности [Павлова, Краснорядцева, 2021]. «Ресурс вовлеченности» как многомерный феномен включает три компонента: инструментальный – определяет принципиальную возможность вовлечения в широкий спектр ситуаций, общие признаки которых задаются спецификой пространства жизнеосуществления; смысловой – осуществляет ценностно-смысловое регулирование деятельности; когнитивный – выступает ориентировочной основой вовлеченности в деятельность. Поскольку инструментальный и смысловой компоненты рассматривались нами ранее [Павлова, Бадалян, Смирнова, 2021; Павлова, Краснорядцева, 2021], в данной статье мы сфокусируем внимание на когнитивном компоненте «ресурса вовлеченности».

«Когнитивный компонент» в структуре вовлеченности выделяется как российскими [Литвинова, Киселева, 2017], так и зарубежными [Adolescent behavioral ... , 2009; Fredricks, McColsky, 2012] авторами. О значимости наличия у сотрудников представлений о специфике деятельности, цели и миссии компании идет речь в большинстве теорий вовлеченности персонала [Онучин, 2014; Скриптунова, 2010; Saks, 2006]. С когнитивными аспектами вовлеченности специалисты соотносят две группы психологических характеристик: особенности познавательной активности человека и представления о деятельности. В первую из них включают мышление высшего порядка [Щеглова, Корешникова, Паршина, 2019], метакогнитивную регуляцию [Бызова, Перикова, 2020] и др. Вовлеченность в деятельность и ее продуктивность соотносят

также с когнитивными стилями (в первую очередь с полезависимостью/поле-независимостью) [Лифанов, Рыжова, 2017, с. 188] и когнитивными контро-лями [Лукьянов, Дубинина, Бредун, 2021], с темпоральным своеобразием про-цесса организации человеком когнитивного пространства [Темпоральные осо-бенности студентов ... , 2020], прогностической компетентностью личности [Зеер, Церковникова, Третьякова, 2021].

Когнитивный аспект вовлеченности как система представлений человека о той среде, деятельности, процессе, в которые он вовлечен, наиболее отчет-ливо описан в работе Е. Ю. Литвиновой, Н. В. Киселевой, рассматривающих его в качестве неотъемлемой части личности профессионала [Литвинова, Ки-селева, 2017]. В соответствии с концепцией S. Moscovisi [1984] социальные представления включают в себя как собственно информационную составля-ющую, так и элементы отношений различной степени осознанности. Они фор-мируются в процессе социализации и инкультурации, за счет усвоения норм, ценностей, моделей поведения и восприятия той среды, в которой происходит взросление, становясь частью «жизненного мира человека» [Клочко, 2005]. Пред-ставления выполняют регулятивную функцию по отношению к восприятию дей-ствительности и поведению [Moscovisi, 1984; Abric, 1993]; их «действенность» определяется степенью интегрированности в жизненный мир человека.

В процессе разработки авторской (Е. В. Павлова) модели «ресурса вовле-ченности» и выделения его компонентов психологические качества, задающие способы принятия решений (в том числе на уровне таких системных психиче-ских свойств человека, как ригидность и толерантность к неопределенности), отнесены нами к инструментальному компоненту [Павлова, Краснорядцева, 2021]. Соответственно, когнитивный компонент рассматривается нами как со-вокупность имплицитных и эксплицитных представлений человека о различ-ных аспектах его жизнеосуществления. Структурные особенности представле-ний (когнитивная простота/сложность, диффузность, синкретность/дифферен-цированность, интегрированность) отражают степень сформированности у че-ловека образа соответствующего объекта или явления и во многом зависят от этапа формирования представлений [Павлова, Махова, 2017]. Содержатель-ные особенности определяются «информационным фоном» среды, в которой формируются представления и могут как транслировать общепринятые суж-дения о рассматриваемом феномене, так и отражать мнение человека, являю-щееся результатом субъективации соответствующей информации.

Формируя ориентировочную основу активности, когнитивный компо-нент составляет базу для начала контакта со средой, включения в деятель-ность. В то же время именно он в большей степени поддается внешнему воз-действию, как целенаправленному, так и стихийному. В условиях вуза форми-рование и последовательное расширение когнитивного компонента «ресурса вовлеченности» является значимым условием вовлеченности студентов в раз-личные виды аудиторной и внеаудиторной активности. Целью данной дея-тельности является формирование у обучающихся целостных представлений о вузе и имеющихся в нем возможностях, получаемой профессии, организа-

ционных аспектах обучения, содержательных и ценностно-смысловых аспектах будущей профессиональной деятельности. Особое внимание формированию представлений студентов необходимо уделять в периоды смены образовательных форматов (например, при дистанционном, смешанном обучении).

Развитие когнитивного компонента «ресурса вовлеченности» предполагает ведение активного диалога со студентами, получение от них обратной связи, обсуждение информации в различных контекстах, чтобы из просто «знаемой» она перешла на уровень интериоризированной и далее – субъективированной. Для этого могут быть использованы следующие формы работы: проведение кураторских часов в формате активного взаимодействия студентов первого и старших курсов (эффективность повышается за счет использования деловых игр, элементов арт-терапии, методов группового поиска и принятия решений и т. д.); проведение встреч с представителями профессии (в том числе и на территории работодателя); индивидуальная работа со студентами. Значимым является и соответствие характеристик «вовлекающих фигур» (преподавателей, кураторов и т. д.) ожиданиям студентов.

### **Организация и методы исследования**

Поскольку когнитивный компонент «ресурса вовлеченности» студентов является многомерным, изложение всего комплекса полученных нами эмпирических данных (в масштабах проекта «Вовлеченность студентов вузов Дальнего Востока России» (проведено в 2019–2021 гг. под руководством Е. В. Павловой)) в рамках одной публикации представляется трудноосуществимым. Также следует оговорить, что анализ содержательных и структурных аспектов представлений осуществлялся с использованием разных групп психосемантических методов. В связи с этим в качестве примера, иллюстрирующего один из аспектов рассматриваемого феномена, мы возьмем представления студентов об образовательном пространстве и преподавателях.

Цель исследования: на примере представлений студентов об образовательном пространстве (как пространстве жизнеосуществления) и «вовлекающих фигурах» (преподавателях) рассмотреть содержательные особенности когнитивного компонента «ресурса вовлеченности» студентов, имеющих различный образовательный опыт (в данном случае – опыт обучения в цифровой образовательной среде).

Исследование социальных представлений студентов об образовательном пространстве и преподавателях включало два диагностических среза (2019 и 2021 гг.). Выборку составили 547 студентов Дальневосточного федерального университета (ДВФУ, г. Владивосток) и Амурского государственного университета (АмГУ, г. Благовещенск). Все испытуемые были объединены нами в три группы в зависимости от опыта обучения в цифровой среде, и далее каждая группа рассматривалась как коллективный субъект. В группу «АмГУ-1» вошли студенты, опрошенные в 2019 г. и не имеющие опыта обучения в электронно-информационной образовательной среде, в группу «ДВФУ» – студенты, опро-

шенные в тот же период, имеющие опыт изучения отдельных курсов и отдельных тематических модулей в ЭИОС. Группа «АмГУ-2» была опрошена в 2021 г. после достаточно длительного обучения в дистанционном формате.

Для сбора данных использовались: «Личностный дифференциал» (модификация методики «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда) [Петренко, 2005]; «Невербальный семантический дифференциал» (P. M. Bentler, A. L. La Voie) [Там же], позволяющий оценить имплицитные составляющие представлений студентов о рассматриваемых категориях; авторский семантический дифференциал, предложенный И. А. Климовым [1998]. При помощи шкал семантических дифференциалов студентам предлагалось оценить следующие категории: «образовательное пространство своего вуза», «цифровое образовательное пространство», «идеальное образовательное пространство» (семантический дифференциал, предложенный И. А. Климовым); «преподаватель вуза, готовый к инновациям и внедрению новых образовательных технологий» и «преподаватель, у которого нравилось бы учиться» (личностный дифференциал); «цифровое образовательное пространство», «Образовательное пространство современного вуза», «преподаватель вуза, готовый к инновациям и внедрению новых образовательных технологий» (невербальный семантический дифференциал).

Для статистической обработки данных использовались: однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (для сравнения групп студентов) и *T*-критерий для парных выборок (для сопоставления мнений студентов одной группы о различных оцениваемых категориях).

### Результаты исследования и их обсуждение

В результате анализа представлений об «образовательном пространстве своего вуза» было установлено, что независимо от опыта обучения в цифровой образовательной среде студенты считают его приятным, большим, открытым и активным (табл. 1).

В 2019 г. обучающиеся обоих вузов также оценивали пространство как светлое и мирное. Качество «активность» характеризует образовательное пространство как предоставляющее возможности для разнообразной деятельности и способствующее вовлеченности. Остальные признаки отражают эмоциональные аспекты восприятия пространства вуза.

Значимые различия в представлениях студентов двух вузов (в 2019 г.) выявлены по пяти шкалам. Студенты АмГУ воспринимают пространство своего вуза как более истинное ( $F = 4,205, p = 0,041$ ), открытое ( $F = 4,548, p = 0,033$ ), стабильное ( $F = 24,835, p = 0,0001$ ), логичное ( $F = 8,768, p = 0,003$ ), спокойное ( $F = 4,878, p = 0,028$ ). В 2021 г. студенты АмГУ, по сравнению с предшествующим диагностическим срезом, описывают образовательное пространство своего вуза как менее светлое ( $F = 6,027, p = 0,015$ ), здоровое ( $F = 4,261, p = 0,040$ ), сильное ( $F = 4,306, p = 0,039$ ), яркое ( $F = 8,036, p = 0,005$ ), мирное ( $F = 6,156, p = 0,014$ ), доброе ( $F = 4,182, p = 0,042$ ) и спокойное ( $F = 9,043, p = 0,003$ ), однако более стабильное ( $F = 5,491, p = 0,020$ ).

«Цифровое образовательное пространство», как и «образовательное пространство своего вуза», студенты трех групп описывают как большое и открытое, а также логичное (характеристика, не вошедшая в перечень ведущих признаков реального образовательного пространства). Студенты, не имеющие опыта дистанционного обучения («АмГУ-1»), охарактеризовали его также как приятное, мирное и спокойное; имеющие таковой («АмГУ-2») – как сложное (в когнитивном плане) и трудное. Студенты ДВФУ, имеющие на момент опроса опыт изучения в дистанционном формате отдельных учебных курсов или их составляющих, оценивают цифровое образовательное пространство как «чужое», т. е. как то, с чем они себя не идентифицируют (значение шкалы близко к нулю, однако соответствует ее отрицательному полюсу).

Таблица 1

Представления студентов об образовательном пространстве  
(вербальный семантический дифференциал)

№ п/п	Наименование шкалы	Образовательное пространство своего вуза			Цифровое образовательное пространство			Идеальное образовательное пространство		
		АмГУ-1	ДВФУ	АмГУ-2	АмГУ-1	ДВФУ	АмГУ-2	АмГУ-1	ДВФУ	АмГУ-2
1	Приятный	<b>1,40</b>	<b>1,32</b>	<b>1,07</b>	<b>1,11</b>	0,29	0,47	<b>2,60</b>	<b>2,66</b>	<b>2,53</b>
2	Истинный	1,17	0,89	0,98	0,96	0,22	0,47	<b>2,40</b>	<b>2,51</b>	<b>2,32</b>
3	Светлый	<b>1,34</b>	<b>1,38</b>	0,87	1,04	0,36	0,77	2,27	2,35	2,28
4	Здоровый	1,18	1,11	0,76	0,75	0,22	0,68	2,29	<b>2,39</b>	<b>2,30</b>
5	Сильный	1,14	1,08	0,72	0,88	0,19	0,34	2,18	2,36	2,28
6	Большой	<b>1,57</b>	<b>1,45</b>	<b>1,26</b>	<b>1,24</b>	<b>0,74</b>	<b>1,04</b>	2,22	1,96	2,09
7	Открытый	<b>1,70</b>	<b>1,41</b>	<b>1,39</b>	<b>1,52</b>	<b>1,00</b>	<b>1,19</b>	<b>2,40</b>	<b>2,39</b>	<b>2,43</b>
8	Яркий	1,03	1,05	0,39	1,05	0,36	0,77	2,14	2,22	2,17
9	Близкий	0,75	0,70	0,74	0,86	0,09	0,62	2,15	2,24	2,23
10	Теплый	0,83	0,72	0,48	0,58	0,09	0,49	2,10	2,17	2,09
11	Сложный	0,74	0,92	0,67	0,31	0,57	<b>0,83</b>	-0,02	0,10	-0,23
12	Мирный	<b>1,34</b>	<b>1,28</b>	0,80	<b>1,13</b>	0,60	0,64	<b>2,33</b>	2,24	2,28
13	Стабильный	1,10	0,23	0,50	0,77	0,03	0,36	2,18	<b>2,46</b>	<b>2,43</b>
14	Логичный	0,93	0,43	0,67	<b>1,32</b>	<b>0,81</b>	<b>0,81</b>	<b>2,44</b>	<b>2,48</b>	<b>2,36</b>
15	Добрый	1,22	1,04	0,80	0,95	0,47	0,64	2,17	2,32	2,11
16	Свой	1,09	0,92	0,67	0,86	-0,10	0,62	2,11	2,13	2,13
17	Активный	<b>1,49</b>	<b>1,48</b>	<b>1,09</b>	0,98	0,43	0,68	2,16	2,14	2,13
18	Трудный	0,77	0,54	0,46	0,34	0,39	<b>0,98</b>	-0,10	0,24	-0,17
19	Спокойный	1,03	0,68	0,33	<b>1,12</b>	0,42	0,06	2,21	2,17	2,26
20	Жесткий	0,13	0,18	0,46	0,01	0,08	0,62	-0,51	-0,61	-0,77

Примечание: полужирным выделены наиболее выраженные характеристики, приписываемые группой респондентов рассматриваемому феномену.

Представления студентов АмГУ и ДВФУ о «цифровом образовательном пространстве» (по данным на 2019 г.) статистически значимо различаются по всем шкалам, за исключением таких характеристик, как «сложный», «трудный» и «жесткий». Студенты АмГУ, имеющие опыт дистанционного обучения, в отличие от не имеющих такового, описывают цифровое образовательное пространство как более сложное ( $F = 3,889$ ,  $p = 0,049$ ), трудное ( $F = 6,097$ ,  $p = 0,014$ ) и жесткое ( $F = 6,691$ ,  $p = 0,010$ ); менее приятное ( $F = 7,167$ ,

$p = 0,008$ ), истинное ( $F = 4,345, p = 0,038$ ), сильное ( $F = 5,332, p = 0,021$ ), мирное ( $F = 4,679, p = 0,031$ ), логичное ( $F = 4,561, p = 0,033$ ) и спокойное ( $F = 20,770, p = 0,0001$ ). Фактически опыт подобного формата обучения оказался для студентов скорее негативным.

«Идеальное образовательное пространство» обучающиеся охарактеризовали как приятное, истинное, открытое и логичное. Студенты, имеющие опыт дистанционного обучения, считают, что оно должно также быть здоровым и стабильным. «Открытость» реального и цифрового образовательного пространств сближает их с идеальным, «идеальному» соответствует также логичность «цифрового» пространства. Представления студентов трех выборок об идеальном образовательном пространстве различаются минимально: члены группы «АмГУ-1» по сравнению с «ДВФУ» дают более высокие оценки качеству «большой» ( $F = 4,553, p = 0,033$ ) и менее высокие – качеству «стабильный» ( $F = 4,436, p = 0,036$ ).

При сопоставлении представлений студентов о трех рассматриваемых категориях выявлено, что члены группы «АмГУ-1» считают образовательное пространство своего вуза в той же мере открытым, ярким, близким, спокойным и жестким, что и «цифровое». Остальные характеристики, за исключением логичности, в большей мере приписываются студентами реальному образовательному пространству. «Идеальное образовательное пространство» отличается и от «реального», и от «цифрового» по всем шкалам семантического дифференциала. Студенты ДВФУ полагают, что все три рассматриваемых образовательных пространства являются умеренно трудными. «Образовательное пространство своего вуза» представляется им в той же степени сложным, стабильным, трудным, спокойным и жестким, что и «цифровое»; различия по остальным шкалам статистически значимы. «Идеальное образовательное пространство» в представлениях студентов ДВФУ значимо отличается как от «реального», так и от «цифрового» по всем характеристикам, за исключением степени трудности.

По мнению студентов АмГУ, имеющих опыт дистанционного обучения, образовательное пространство их вуза отличается от «цифрового» только по степени истинности – более присуща «реальному» образовательному пространству ( $T = 2,263, p = 0,029$ ) и трудности – в большей степени характерна для цифрового ( $T = -2,343, p = 0,024$ ). «Идеальное образовательное пространство» и «образовательное пространство своего вуза» различаются по всем признакам, кроме степени трудности и спокойствия, «цифровое» и «идеальное» – по всем признакам.

Данные, полученные с использованием шкал «Невербального семантического дифференциала», группировались в пять факторов, представляющих собой биполярные шкалы (описывают как свойство, отраженное в названии фактора, так и противоположное ему – при отрицательных значениях) (табл. 2).

Фактор «оценка» отражает эмоциональную привлекательность рассматриваемой категории для респондентов. Студенты, не имеющие опыта обучения в цифровой среде, в равной степени умеренно положительно оценивают

«образовательное пространство современного» вуза и «цифровое образовательное пространство». Чем больше опыт дистанционного обучения, тем ниже оценивается студентами цифровое образовательное пространство. Все группы респондентов «цифровое образовательное пространство» в меньшей степени ассоциируют с «силой» и «активностью».

Таблица 2

Представления студентов об образовательном пространстве  
(невербальный семантический дифференциал, факторная структура)

Группы респондентов	Оцениваемые категории	
	Образовательное пространство современного вуза	Цифровое образовательное пространство
АМГУ-1	Оценка = 0,83, сила = 0,43, активность = 0,63, упорядоченность = 0,76, плотность = 0,91	Оценка = 0,80, сила = 0,27, активность = 0,67, упорядоченность = 0,97, плотность = 0,71
ДВФУ	Оценка = 0,81, сила = 0,71, активность = 2,54, упорядоченность = 0,70, плотность = 0,94	Оценка = 0,57, сила = 0,53, активность = 0,30, упорядоченность = 0,90, плотность = 0,56
АМГУ-2	Оценка = 0,63, сила = 0,66, активность = 0,37, упорядоченность = 0,65, плотность = 0,78	Оценка = 0,32, сила = 0,46, активность = 0,09, упорядоченность = 0,30, плотность = 0,22

Фактор «упорядоченность» описывает такие характеристики рассматриваемого явления, как наличие внутренней структуры, соподчинение частей, отсутствие хаотичности; «плотность» характеризует просоциальность явления. Студенты, имеющие минимальный опыт дистанционного обучения, как и не имеющие такового, описывают «цифровое образовательное пространство» как достаточно упорядоченное, причем данная характеристика приписывается ему в большей степени, чем «образовательному пространству современного вуза» в целом. При этом оно оценивается респондентами как в меньшей степени ориентированное на социальные нормы и требования (но не противоречащее им). Студенты, имеющие опыт длительного дистанционного обучения, приписывают цифровому пространству минимальные упорядоченность и плотность (значения фактора лежат в диапазоне, при котором показатели считаются нейтральными).

Представления о характеристиках «вовлекающих фигур» у студентов, принадлежащих к различным исследуемым группам, различаются в большей степени, чем об образовательном пространстве (табл. 3). Кроме того, оценки, выставляемые преподавателям, в целом выше, чем при оценивании образовательного пространства.



Таблица 3

Представления студентов о преподавателях  
(вербальный семантический дифференциал)

Наименование шкалы	Преподаватель, готовый к инновациям и внедрению новых образовательных технологий			Преподаватель, у которого нравится учиться		
	АмГУ-1	ДВФУ	АмГУ-2	АмГУ-1	ДВФУ	АмГУ-2
Обаятельный	1,60	1,66	1,60	<b>2,20</b>	2,12	<b>2,40</b>
Сильный	1,21	1,10	1,07	1,77	2,01	1,70
Разговорчивый	<b>1,80</b>	<b>1,69</b>	1,50	2,10	1,99	<b>2,30</b>
Добросовестный	1,74	1,66	1,57	2,13	<b>2,32</b>	1,91
Упрямый	-0,30	-0,29	-0,30	-1,00	-0,93	-1,04
Открытый	1,56	1,43	1,45	2,07	2,20	2,17
Добрый	1,60	1,40	<b>1,80</b>	<b>2,20</b>	2,01	<b>2,30</b>
Независимый	0,72	0,93	0,55	1,13	1,63	1,52
Деятельный	<b>1,90</b>	1,65	1,70	2,10	2,19	1,90
Отзывчивый	1,40	1,42	1,64	1,93	2,10	2,02
Решительный	<b>1,90</b>	1,66	<b>1,90</b>	<b>2,20</b>	2,18	2,20
Энергичный	1,51	1,46	1,32	1,93	2,08	1,57
Справедливый	<b>2,00</b>	<b>2,00</b>	<b>1,90</b>	<b>2,40</b>	<b>2,51</b>	<b>2,40</b>
Напряженный	-0,70	-0,66	-1,20	-1,20	-0,79	-1,40
Спокойный	0,93	1,10	1,11	1,41	1,50	1,37
Дружественный	1,64	1,49	1,73	2,14	2,05	1,96
Уверенный	<b>1,82</b>	<b>1,72</b>	<b>1,98</b>	<b>2,26</b>	<b>2,24</b>	2,20
Общительный	1,73	<b>1,71</b>	<b>1,86</b>	2,16	<b>2,31</b>	<b>2,26</b>
Честный	<b>1,80</b>	<b>1,89</b>	<b>1,80</b>	<b>2,30</b>	<b>2,40</b>	2,20
Самостоятельный	1,71	<b>1,74</b>	1,64	2,14	2,11	1,89
Невозмутимый	1,13	1,07	1,16	1,63	1,52	1,39

Примечание: полужирным выделены наиболее выраженные характеристики, приписываемые группой респондентов рассматриваемому феномену.

Студенты сходятся во мнении, что «преподаватель, готовый к инновациям» должен быть справедливым, честным и уверенным. Также среди наиболее значимых характеристик в ответах разных групп студентов фигурируют: разговорчивый, добрый, деятельный, решительный, общительный и самостоятельный (т. е. как организационные, так и коммуникативные качества).

В качестве наиболее значимой характеристики «преподавателя, у которого нравится учиться» студенты всех групп указали справедливость. Также обучающиеся, опрошенные в 2019 г., назвали честность и уверенность; студенты АмГУ, независимо от года опроса, отметили доброту и обаяние, ДВФУ – добросовестность.

Статистически значимые различия в представлениях студентов двух вузов касаются только «преподавателя, у которого нравится учиться»: студенты ДВФУ описывают его как более независимого ( $F = 9,742$ ,  $p = 0,002$ ) и менее расслабленного ( $F = 8,335$ ,  $p = 0,004$ ), т. е. подчеркивают его волевые качества и самоорганизацию. Различия в представлениях двух групп обучающихся АмГУ не являются статистически значимыми.

По мнению представителей группы «АмГУ-1», «преподаватель, готовый к инновациям» отличается от идеала по всем рассматриваемым параметрам.

Студенты ДВФУ в числе черт такого преподавателя отмечают разговорчивость и отсутствие напряжения; в остальном же он полностью отличается от «преподавателя, у которого нравится учиться». Наиболее близкие оценки рассматриваемым категориям дают студенты, имеющие опыт дистанционного обучения: различия касаются девяти характеристик (42,86 %). Сходство проявляется в таких чертах, как: добросовестный, деятельный, справедливый, решительный, энергичный, расслабленный, спокойный, дружелюбный, уверенный, общительный, самостоятельный, невозмутимый.

В результате группировки шкал методики «Личностный дифференциал» в классическую триаду факторов, описанных Ч. Осгудом (табл. 4), было установлено, что студенты дают достаточно высокую оценку «преподавателю, готовому к инновациям» (значения фактора превосходят 1,5 балла), рассматривают его как умеренно активного и практически не демонстрирующего настойчивость, готовность к приложению усилий (возможно, это связано с несформированностью у студентов представлений о специфике инновационной деятельности, требующей значительных затрат времени и энергии). При этом «преподавателя, у которого нравится учиться» студенты описывают как более активного, оценки «силы» двух категорий педагогов не различаются. Представления студентов о «преподавателе, у которого нравится учиться» практически не зависят от их опыта дистанционного обучения.

Таблица 4

Представления студентов о преподавателе  
(вербальный семантический дифференциал, факторная структура)

Группы респондентов	Оцениваемые категории	
	Преподаватель, готовый к инновациям и внедрению новых образовательных технологий»	Преподаватель, у которого нравится учиться
АмГУ-1	Оценка = 1,68, сила = 0,38, активность = 0,92	Оценка = 2,19, сила = 0,39, активность = 1,04
ДВФУ	Оценка = 1,64, сила = 0,39, активность = 0,82	Оценка = 2,22, сила = 0,57, активность = 1,11
АмГУ-2	Оценка = 1,72, сила = 0,24, активность = 0,79	Оценка = 2,16, сила = 0,39, активность = 1,06

Сходные тенденции в восприятии «преподавателя, готового к инновациям» различными группами студентов выявлены и на невербальном уровне (табл. 5).

Таблица 5

Представления студентов о «преподавателе, готовом к инновациям и внедрению новых технологий» (невербальный семантический дифференциал, факторная структура)

Группы респондентов	Значение факторов
АмГУ-1	Оценка = 1,11, сила = 0,51, активность = 0,85, упорядоченность = 1,03, плотность = 0,92
ДВФУ	Оценка = 0,93, сила = 0,80, активность = 0,71, упорядоченность = 1,06, плотность = 0,91
АмГУ-2	Оценка = 0,97, сила = 1,03, активность = 0,62, упорядоченность = 1,14, плотность = 1,03

Все респонденты воспринимают «преподавателя, готового к инновациям» умеренно положительно, наивысшую оценку дают представители группы «АмГУ-1». Студенты описывают подобного преподавателя как обладающего внутренними ресурсами (фактор «сила») и занимающего достаточно активную жизненную позицию; при этом наблюдается повышение оценок по фактору «сила» и снижение по фактору «активность» в зависимости от имеющегося у студентов опыта обучения в цифровой среде. Респонденты отмечают выраженную «упорядоченность» преподавателя – наличие навыков самоорганизации, четких внутренних ориентиров деятельности, а также его «типичность» для современного общества. Наивысшие оценки по этим факторам дают студенты, имеющие опыт дистанционного обучения. Возможно, это связано с тем, что в процессе внедрения цифровых технологий в образовательный процесс увеличилось количество педагогов, демонстрирующих инновативность.

Также следует отметить, что на невербальном уровне студенты оценивают «преподавателя, готового к инновациям» как менее привлекательного, чем на вербальном, что может являться свидетельством расхождения социально желательных ответов (на вербальном уровне) и собственного мнения, а также как более сильного.

## **Выводы**

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

1. Выделение «ресурса вовлеченности» как совокупности характеристик, необходимых для инициации и поддержания состояния вовлеченности, позволяет эксплицировать собственно психологическое содержание рассматриваемого феномена. Когнитивный компонент «ресурса вовлеченности» выступает медиатором в системе отношений «ресурс вовлеченности – среда», поскольку, являя собой совокупность социальных представлений личности, определяет «способ, которым человек думает о тех или иных вещах». Несформированность, фрагментарность, несистематичность, искаженность представлений о той или иной сфере деятельности, пространстве жизнеосуществления затрудняет вовлечение в них человека и формирование устойчивого состояния вовлеченности.

2. Фактором, приведшим к существенной трансформации образовательного пространства современных вузов, является массовое внедрение цифровых образовательных технологий. Исследование отражения данного процесса в сознании обучающихся позволило установить, что «цифровое образовательное пространство» студентами, не имеющими опыта обучения в дистанционном или смешанном форматах, воспринимается скорее положительно, однако оценки снижаются по мере приобретения соответствующего опыта. Одной из черт, которой не хватает образовательному пространству вуза, по мнению студентов, является «логичность»; присутствуют ожидания, что цифровое образовательное пространство это компенсирует. На частично осознаваемом уровне «цифровое образовательное пространство» описывается студентами положительно-нейтрально (нейтральность оценок более выражена у студен-

тов, имеющих опыт обучения в дистанционном формате). Ни «образовательное пространство своего вуза», ни «цифровое образовательное пространство» не соответствуют представлениям студентов об «идеальном образовательном пространстве».

3. Среди наиболее значимых характеристик «вовлекающих фигур» (преподавателей) студенты отмечают справедливость, а также честность, доброту, обаяние, уверенность и добросовестность, т. е. преимущественно качества, проявляющиеся в межличностном общении. «Преподавателю, готовому к инновациям» приписываются развитые организационные и коммуникативные качества. Однако он значимо отличается по большинству признаков от педагога, у которого студенты хотели бы учиться. Оценки «преподавателя, готового к инновациям», различаются в зависимости от имеющегося у студентов опыта обучения в цифровой среде, а также на вербальном (эксплицитном) и невербальном (частично неосознаваемом) уровнях.

Полученные данные позволяют оценить ожидания студентов в отношении преподавателей и образовательного пространства, выделить проблемные зоны и определить мишени психолого-педагогического воздействия на всех участников образовательного процесса. В частности, к ним может быть отнесена выявленная дефицитарность представлений о цифровом образовательном пространстве и инновационной деятельности.

### Список литературы

Бызова В. М., Перикова Е. И. Психология метакогнитивизма: вызовы современности. СПб. : Скифия-принт, 2020. 140 с.

Зеер Э. Ф., Церковникова Н. Г., Третьякова В. С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184>

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. Управление вовлеченностью студентов в процесс обучения в условиях онлайн-образования : монография. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2019. 81 с.

Климов И. А. Комплексное использование семантического дифференциала и контент-анализа открытых вопросов для изучения культурных феноменов // Социология: методология, методы, математические модели. 1998. № 10. С. 5–27.

Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск : Томский гос. ун-т, 2005. 174 с.

Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8, № 2. С. 5–20. <https://doi.org/10.17759/sps.2017080201>

Лифанов А. Д., Рыжова А. А. Вовлеченность студенток в процесс физического воспитания в вузе как фактор сохранения и укрепления их здоровья // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 183–198. <https://doi.org/10.17223/17267080/63/13>

Лукьянов О. В., Дубинина И. А., Бредун Е. В. Аутентификация образовательных практик в дистанционном обучении // Сибирский психологический журнал. 2021. № 80. С. 53–66. <https://doi.org/10.17223/17267080/80/3>

Малошенок Н. Г. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 35–60. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-35-60>

- Онучин А. Изучение вовлечения // Вовлеченность : сб. ст. М. : ЭКОПСИ Консалтинг, 2014. С. 5–12
- Павлова Е. В., Бадалян Ю. В., Смирнова С. В. Особенности «ресурса вовлеченности» студентов с разным академическим опытом // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8. С. 140–148. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.20>
- Павлова Е. В., Краснорядцева О. М. Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 52–78. <https://doi.org/10.17223/17267081/81/3>
- Павлова Е. В., Махова И. Ю. Представления об образованности как системное новообразование сознания: кросс-культурный аспект : коллективная монография / под общ. ред. Е. В. Павловой. Благовещенск : Амур. гос. ун-т, 2017. 286 с.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики. СПб. : Питер, 2005. 479 с.
- Скриптунова Е. А. Методика расчета индекса вовлеченности персонала // Управление человеческим потенциалом. 2010. № 2(22). С. 96–108.
- Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики: контекст адаптивного образования / Е. В. Бредун [и др.] // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17, № 1. С. 60–73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.1.5>
- Щеглова И. А., Кореиникова Ю. Н., Паршина О. А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 264–289. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289>
- Abric J.-C. Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamic of social representations // Papers on Soc. Representations. 1993. Vol. 2. P. 75–78.
- Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout / I. Archambault [et. al.] // Journal of School Health. 2009. Vol. 79, N 9. P. 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Fredricks J. A., McColsekey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments // Handbook of research on student engagement / ed. by S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. Boston : Springer, 2012. P. 763–782. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37)
- Moscovisi S. The phenomena of social representations // Social representations / ed. by R. Farr, S. Moscovici. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. P. 3–69.
- Roberts J., McNeese M. N. Student involvement/Engagement in higher education based on student origin // Research in higher education journal. 2010. 11 p. URL: <https://aabri.com/manuscripts/09346.pdf> (data of access: 17.05.2022).
- Saks A. M. Antecedents and Consequences of Employee Engagement // Journal of Managerial Psychology. 2006. Vol. 21, Iss. 7. P. 600–619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>

## References

- Byzova V.M., Perikova E.I. *Psikhologiya metakognitivizma: vyzovy so-vremennosti* [Psychology of Metacognitivism: Challenges of Modernity]. St. Petersburg, Skifiya-print Publ., 2020, 140 p. (in Russian)
- Zeyer E.F., Tserkovnikova N.G., Tretyakova V.S. Tsifrovoye pokoleniye v kontekste prognozirovaniya professionalnogo budushchego [Digital generation in the context of predicting the professional future]. *Obrazovaniye i nauka* [The Education and Science Journal], 2021, vol. 23, no. 6, pp. 153-184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-153-184> (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. *Upravleniye вовлеченностью студентов в процесс обучения в условиях онлайн-образования: монография* [Managing student involvement in the learning process in online education: monograph]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University Publ., 2019, 81 p. (in Russian)
- Klimov I.A. Kompleksnoye ispolzovaniye semanticheskogo differentsiala i kontent-analiza otкрыtykh voprosov dlya izucheniya kulturnykh fenomenov [Integrated use of semantic differential and content analysis of open questions for the study of cultural phenomena]. *Sotsiologiya: metodologiya*,

*metody, matematicheskiye modeli* [Sociology: methodology, methods, mathematical models], 1998, no. 10, pp. 5-27. (in Russian)

Klochko V.E. *Samooorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mentalnogo 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)

Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V. *Vovlechnost v professionalnuyu sredu i yeye znachenie dlya nepreryvnogo obrazovaniya* [Involvement in the professional environment and its significance for lifelong learning]. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017, vol. 8, no. 2, pp. 5-20. <https://doi.org/10.17759/sps.2017080201> (in Russian)

Lifanov A.D., Ryzhova A.A. *Vovlechnost studentok v protsess fizicheskogo vospitaniya v vuze kak faktor sokhraneniya i ukrepleniya ikh zdorovya* [Involvement of female students in physical education as a factor of their health maintenance and promotion]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2017, no. 63, pp. 183-198. <https://doi.org/10.17223/17267080/63/13> (in Russian)

Lukyanov O.V., Dubinina I.A., Bredun E.V. *Autentifikatsiya obrazova-telnykh praktik v distantsionnom obuchenii* [Authentication of Educational Practices in Online Learning]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2021, no. 80, pp. 53-66. <https://doi.org/10.17223/17267080/80/3> (in Russian)

Maloshonok N.G. *Kak vospriyatiye akademicheskoy chestnosti sredy univer-siteta vzaimosvyazano so studencheskoy vovlechnostyu: vozmozhnosti kontseptu-alizatsii i empiricheskogo izucheniya* [How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2016, no. 1, pp. 35-60. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-35-60> (in Russian)

Onuchin A. *Izucheniye vovlecheniya* [Study of involvement]. In: *Involvement: Digest of articles*. A. Onuchin (eds.). Moscow, ECOPSY Consulting Publ., 2014, pp. 5-12. (in Russian)

Pavlova E.V., Badalyan Yu.V., Smirnova S.V. *Osobennosti "resursa vovle-chennosti" studentov s raznym akademicheskim opytom* [Peculiarities of the "resource of involvement" of students with different academic experience]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogics], 2021, no. 8, pp. 140-148. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.20> (in Russian)

Pavlova E.V., Krasnoryadtseva O.M. *Resurs vovlechnosti kak psikhologi-cheskaya kharakteristika stepeni sootvetstviya cheloveka i obrazovatelnoy sredy* [Resource of involvement as a psychological characteristic of the degree of correspondence between a person and the educational environment]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2021, no. 81, pp. 52-78. <https://doi.org/10.17223/17267081/81/3> (in Russian)

Pavlova E.V., Makhova I.Yu. (ed. by Pavlova E.V.) *Predstavleniya ob obrazovannosti kak sistem-noye novoobrazovaniye soznaniya: kross-kulturnyy aspekt. Kollektivnaya monografiya* [Representations about education as a systemic new formation of consciousness: a cross-cultural aspect. Collective monograph]. Blagoveshchensk, Amur State University Publ., 2017, 286 p. (in Russian)

Petrenko V.F. *Osnovy psikhosemantiki* [Outlines of psychosemantics]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005, 479 p. (in Russian)

Skriptunova E.A. *Metodika rascheta indeksa vovlechnosti personala* [Methodology for calculating the index of personnel involvement]. *Upravleniye chelovechskim potentsialom* [Human potential management], 2010, no. 2(22), pp. 96-108. (in Russian)

Bredun E.V. et al. *Temporalnyye osobennosti studentov kak kognitivnyye diagnosticheskiye kharakteristiki: kontekst adaptivnogo obrazovaniya* [Temporal Features of Students as Cognitive Diagnostic Characteristics: The Context of Adaptive Education]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2020, vol. 17, no. 1, pp. 60-73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.1.5> (in Russian)

Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.N., Parshina O.A. *Rol studencheskoy vovlechnosti v razvitiy kriticheskogo myshleniya* [The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2019, no. 1, pp. 264-289. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289> (in Russian)

Abrie J-C. Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamic of social representations. *Papers on Soc. Representations*, 1993, vol. 2, pp. 75-78.

Archambault I. [et al.]. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 2009, vol. 79, no. 9, pp. 408-415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>

Fredricks J.A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments. *Handbook of research on student engagement*. Ed. by Christenson S.L., Reschly A.L., Wylie C. Boston, Springer, 2012, pp. 763-782. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37)

Moscovisi S. (ed. by R. Farr, S. Moscovici) The phenomena of social representations. *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. pp. 3-69.

Roberts J., McNeese M.N. Student Involvement/Engagement in Higher Education Based on Student Origin. *Research in Higher Education Journal*, 2010. Available at: <https://aabri.com/manuscripts/09346.pdf> (date of access: 17.05.2022).

Saks A.M. Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 2006, vol. 21, iss. 7, pp. 600-619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>

#### Сведения об авторе

**Павлова Екатерина Викторовна**  
кандидат психологических наук, доцент,  
кафедра психологии и педагогики  
Амурский государственный университет  
Россия, 675027, г. Благовещенск,  
Игнатьевское шоссе, 21  
e-mail: [katal75@mail.ru](mailto:katal75@mail.ru)

#### Information about the author

**Pavlova Ekaterina Viktorovna**  
Candidate of Sciences (Psychology),  
Associate Professor  
Department of Psychology and Pedagogy  
Amur State University 21, Ignatievskoe highway,  
Blagoveshchensk, 675027,  
Russian Federation  
e-mail: [katal75@mail.ru](mailto:katal75@mail.ru)