

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование

Е.Ю. ЛИТВИНОВА*,
Москва, Россия, elen-litvinova@ya.ru

Н.В. КИСЕЛЕВА**,
Москва, Россия, 2133940@mail.ru

В статье представлен анализ существующих определений феномена вовлеченности обучающихся, подчеркнута его многоаспектность и отсутствие единого понимания его структуры. Проанализированы некоторые актуальные модели вовлеченности в обучение, предлагаемые отечественными и зарубежными исследователями, подчеркнута значимость изучения особенностей вовлеченности в непрерывное образование и огромный дефицит подобных исследований. Предпринята попытка систематизации многочисленных определений и моделей феномена вовлеченности, существующих в зарубежной и отечественной психологической науке и отражающих отсутствие единого понимания его структуры. Представлена аргументация необходимости рассмотрения феномена вовлеченности в непрерывное образование как многомерного конструкта. В статье предложена и обоснована авторская пятикомпонентная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование, включающая когнитивный, аффективный, поведенческий, мотивационный и ценностный компоненты.

Ключевые слова: вовлеченность обучающихся, вовлеченность в непрерывное образование, модели вовлеченности в обучение, структура вовлеченности в непрерывное образование, пятикомпонентная модель вовлеченности в непрерывное образование.

Для цитаты:

Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 5–17. doi: 10.17759/sps.2016070301

* Литвинова Елена Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, elen-litvinova@yandex.ru

** Киселева Надежда Владимировна — аспирантка кафедры психологии управления, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, 2133940@mail.ru

В современном информационно- и технологически-ориентированном мире, претерпевающем постоянные преобразования и нововведения, трудно представить эффективно функционирующего человека вне контекста непрерывного обучения. Непрерывное образование, образование через всю жизнь (*ongoing education, continuing education, lifelong education*) становится все более актуальным и востребованным. Представление о том, что непрерывное образование может стать основой, ядром современного вуза, способствовать созданию такой его структуры, которая обеспечит обучение, повышение квалификации и рост учащихся на всех этапах образовательного процесса приобретает все больше сторонников. [4]

Под непрерывным образованием понимается «...всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции» [2]. В качестве трех центральных элементов природы непрерывного образования исследователи определяют:

- непрерывное образование в целях экономического прогресса и развития, подготовки человека к труду с четко выраженным акцентом на формировании его профессионально значимых качеств;
- непрерывное образование в целях персонального развития (развития личности) и самосовершенствования;
- непрерывное образование в целях социальной инклюзии личности (социализации), принятия ею социокультурных ценностей и проявления социально-адаптивного поведения, необходимых для социального развития общества.

Социально-психологический подход рассматривает непрерывное образование как двусторонний процесс. С одной стороны, это процесс вхождения челове-

ка в социокультурную, в частности, профессиональную среду, усвоение им накопленного человечеством опыта (в том числе профессионального), овладение стандартами и ценностями; с другой стороны, это процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования.

Изучение вовлеченности обучающихся относится к сравнительно новому научному направлению, появившемуся во второй половине XX в. Вместе с тем, истоки этого направления можно найти в теории социальной установки А. Смита, концепции самоэффективности А. Бандуры, концепции мотивации и самодетерминации Э. Деси [9]. На его формирование оказали значительное влияние А. Астин, Р. Пэйс, рассматривающие вовлеченность сквозь призму энергии, которую студент инвестирует в свое обучение [13]. Ими были предложены принципы и инструменты измерения вовлеченности, базирующиеся на поведенческих проявлениях и использующиеся до сих пор. В. Гинто и С. Манн рассматривали вовлеченность через включение в университетскую деятельность и социальные группы [20]. Исследованиями взаимосвязи вовлеченности обучающихся и результатов обучения в учебном заведении занимались А. Товлер, Н. Салливан, Т. Коатес подчеркивает важность использования вовлеченности как показателя качества обучения [15; 16].

Вовлеченность в обучение как научная проблема только приобретает интерес среди зарубежных и отечественных исследователей, однако до сих пор вовлеченность обучающихся в контексте непрерывного образования не рассматривалась. На наш взгляд, вовлеченность в непрерывное образование — это реальность современности, необходи-

мое условие успешного функционирования в современном мире. Изменения требований к работнику, к содержанию его профессиональных компетенций, среди которых на первое место все чаще и чаще выходит способность к обучению, позволяет считать непрерывное образование важнейшим фактором адаптации и развития профессионала. Таким образом, актуализируется необходимость не только создания адекватных образовательных и просветительских программ, учитывающих важность непрерывного образования, но и изучения феноменов, способствующих вовлечению потенциальных учащихся. Одним из таких феноменов является вовлеченность обучающихся в непрерывное образование.

При описании и исследовании феномена вовлеченности ученые сталкиваются с многозначностью и многомерностью этого понятия. Проблема усугубляется и тем, что до сих пор отсутствует его однозначное определение [1]. Интересно, что в качестве термина в английском языке практически с равной частотой используются два слова: *involvement* и *engagement*, что также не прибавляет ясности. Разные точки зрения и исходные предпосылки анализа также создают разноплановую картину. Так, вовлеченность обучающихся различными исследователями понимается сквозь призму:

- количества затраченных временных ресурсов [11];
- количества [15] или качества [5] затраченных усилий;
- энергии, инвестируемой для приобретения опыта [12];
- когнитивного и эмоционального участия индивида в деятельности [6];
- условий, обеспечивающих результат образовательного процесса [19]

- противопоставления «отчуждению», «невовлеченности» [6];

- академического (усилия, затрачиваемые для достижения цели) и социального (включенность в отношения с другими участниками деятельности) аспектов [6];

- взаимодействия индивида с внешней средой, при котором происходит осознанное восприятие стимулов окружающей среды, активное создание своей окружающей обстановки в противовес автоматизированному восприятию [6];

- времени и усилий, вкладываемых не только в обучение, но и в другие образовательные активности [21];

- внутренней идентичности своим целям [6]

- связи с когнитивными процессами [3];

- определения границы ответственности обучающегося и образовательного учреждения за уровень вовлеченности [5; 6];

- включения обучающихся в учебную деятельность (менеджерский подход, с точки зрения управления) [22];

- связи вовлеченности с интересом к обучению [3];

- личностных особенностей [6];

- ощущения «потока» [9].

Очевидно, что такой плюрализм мнений адекватен сложности и неоднозначности самого понятия вовлеченности в обучение. Неоднократно предпринимались попытки представить вовлеченность в виде многомерного конструкта, включающего несколько компонентов. Достаточно много исследований вовлеченности проведено в рамках организационной психологии, где особый акцент делается на трудовой деятельности и организационном контексте.

В современных зарубежных исследованиях описано несколько версий

выделения структурных компонентов вовлеченности обучающихся. Ниже проанализирован ряд структурных моделей вовлеченности, рассмотренных в контекстах образовательной деятельности различного уровня. Нам представляется важным тот факт, что исследования проводились как на студентах различных этапов обучения, так и на аспирантах, что дает возможность рассматривать вовлеченность обучающихся в образовательный процесс на различных стадиях непрерывного образования.

Трехфакторная модель (the three factor model) вовлеченности в обучение Дж.А. Фредрикса (J.A. Fredricks) включает в себя три компонента: поведенческий, эмоциональный и когнитивный [17; 18]. *Поведенческая вовлеченность* студента или школьника в обучение, по мнению автора, отражается в его вербальных и невербальных действиях в контексте образовательного процесса. *Эмоциональная вовлеченность* связана с чувством принадлежности обучающихся к образовательному учреждению. Наличие эмоциональной связи с другими обучающимися, учителями и остальными взрослыми, работающими в школе, свидетельствует, с точки зрения автора, об эмоциональной вовлеченности в обучение. *Когнитивная вовлеченность* отражается в персональной ответственности за обучение и мыслительных вкладах в решение сложных задач. Каждый из трех компонентов в этой модели является важным для понимания вовлеченности обучающихся. Автор модели подчеркивает, что существующие многочисленные исследования сосредоточены на одном аспекте вовлеченности обучающегося, как правило, поведенческом, что значительно ограничивает ее понимание [26]. Мы согласны с тем, что сведение по-

нятия вовлеченности только лишь к ее поведенческим проявлениям обедняет и само понятие, и возможности его исследования. Доказательством может служить тот факт, что на сегодняшний день все большее количество исследователей, таких как С.Дж. Харпер (S.J. Harper), Ш.Р. Квуае (Sh.R. Quaye), расширяют понятие вовлеченности обучающихся, не только применяя его к наблюдаемому поведению, но и приписывая ему наличие особых чувств и конструирование смыслов со стороны обучающихся [26]

Одной из наиболее полных современных моделей, с нашей точки зрения, является *четырёхфакторная модель вовлеченности обучающегося* (the four factor model of student engagement). Эта модель, рассматриваемая в работах Дж.Дж. Апплетон (J.J. Appleton et al.), А.Л. Ришли (A.L. Reschly) и С.Л. Кристенсон (S.L. Christenson) включает когнитивную, психологическую академическую и поведенческую составляющие [26]. В четырехфакторной модели *академическая вовлеченность* состоит из таких переменных, как время, которое ушло у учащегося на выполнение задания, степень завершенности домашних заданий и наличие зачета, полученного по окончании курса. *Поведенческая вовлеченность* отражается в посещаемости учебных мероприятий, наличии дисциплинарных мер, примененных в отношении учащегося, добровольном участии в работе в классе и во внеклассной работе. *Когнитивная и психологическая составляющие* данной четырехфакторной модели вовлеченности в обучение повторяют когнитивные и эмоциональные факторы, описанные в предыдущих моделях. Автор подчеркивает, что эти четыре составляющие не могут быть исчерпывающим основанием для оценки вовлеченности обучающихся

во всех ситуациях. Они, скорее, подходят для анализа и понимания совокупности множества обстоятельств, которые воздействуют на отношения между обучающимися и учебной средой [26].

Особое внимание, на наш взгляд, заслуживает модель вовлеченности обучающихся, основанная на таких ее составляющих как **энергия, самоотдача и погруженность**, предложенная группой исследователей, таких как Дж. Хакенен (J. Hakanen), А.Б. Беккер (A.B. Bakker), В.Б. Шауфели (W.B. Schaufeli), М. Саланова (M. Salanova) [14; 23; 24; 25; 26]. Исследование проводилось на аспирантах, поэтому имеет смысл говорить о вовлеченности в сложную учебно-научную деятельность. В данной модели предпочтение отдается ценностно-смысловым и поведенческим характеристикам вовлеченности в обучение. *Энергия* рассматривается, как готовность инвестировать время и усилия в учебную или научную деятельность, а также настойчивость в преодолении трудностей и решении возникающих проблем. *Энергия*, по мнению авторов, неразрывно связана с ощущением собственной эффективности в учебно-научной деятельности. *Самоотдача* проявляется в стремлении максимально использовать свои способности и потенциал в процессе научно-учебной деятельности. Самоотдача связана с чувством собственной значимости, энтузиазмом, вдохновением, гордостью и вызовом. Характеристиками *погруженности* служат: общая концентрация аспиранта на научных и прикладных исследованиях, чувство быстрого течения времени и сложность прекратить свою работу [11].

Рассмотрим модели вовлеченности обучающихся, разрабатываемые отечественными исследователями. Так, Н.А. Федорова выделяет когнитивный и

мотивационный компоненты вовлеченности обучающихся [9]. *Когнитивный* компонент характеризуется уровнем усвоения обучающимися учебного материала. *Мотивационный* компонент отражает заинтересованность в получении профессиональных знаний и приобретении профессиональных умений [10]. Эвристичен в данном случае акцент на обучение профессиональным знаниям и умениям, так как именно необходимость овладения профессиональными компетенциями играет ведущую роль в непрерывном образовании, вовлеченность в которое обсуждается в данной статье.

Н.Г. Малышонок, изучая студенческую вовлеченность, выделяет: объективную академическую составляющую вовлеченности и субъективную социальную составляющую. *Академическая вовлеченность* выражается через количество усилий, которые студент затрачивает на образовательную деятельность, выполняемую с целью достижения учебных целей и способствующую его профессиональному и личностному развитию. *Социальная вовлеченность* отражает интеграцию студента в университетское сообщество, его включенность в отношения с другими студентами и преподавателями как неотъемлемую составляющую обучения и развития [6].

Таким образом, в структуре подавляющего большинства современных моделей вовлеченности в обучение выделяются такие компоненты, как поведенческий, когнитивный, мотивационный, эмоциональный, социальный, или коммуникативный.

Кроме этого нами выделены, по крайней мере, три подхода к исследованию уровней вовлеченности обучающихся. Во-первых, исследование вовлеченности в обучение на личностном уровне

(исследование когнитивных процессов и вовлеченности, личностных и индивидуальных различий и пр.). [3; 12; 26] Во-вторых, исследование вовлеченности с точки зрения управления обучением, а именно: поиск способов повышения вовлеченности в обучение. В ряде зарубежных исследований рассматривается феномен вовлеченности в обучение как показатель эффективности учебного процесса [22]. В-третьих, исследование взаимодействия личности обучающегося и среды обучения, включенности обучающегося в социальный контекст образовательного процесса [5]. Для нас третий подход имеет существенное значение, так как одним из акцентов нашего исследования является анализ вовлеченности в обучение как социально-психологического феномена.

Предлагаемая в этой статье модель вовлеченности в непрерывное образование построена с учетом того, что вовлеченность в обучение является интегральным социально-психологическим феноменом, связанным с профессиональным становлением и личным развитием обучающегося. Почему мы считаем вовлеченность социально-психологическим феноменом? Вот некоторые аргументы.

Образовательный процесс организован обществом с целью удовлетворения потребностей самого общества в подготовленных специалистах. Активная роль общественных институтов в организации и управлении образованием регламентирована не только определенными правилами и законами, но и общественным мнением. Обучение обеспечивает профессиональное становление обучающегося, его способность занять соответствующее место в системе общественных связей и отношений. Немаловажен и

тот факт, что в процессе образовательной деятельности обучающийся проходит процесс социализации и адаптации, в том числе в профессиональной среде, усваивает нормы и ценности профессиональной деятельности, проходит путь профессионального и личного самоопределения [7]. Вовлеченность в обучение зарождается, развивается и трансформируется в процессе общения с различными референтными людьми и группами — родителями, учителями, преподавателями, сверстниками, значимыми другими. Взаимодействие с ними оказывает влияние на профессиональное самоопределение, на построение модели собственного профессионального будущего. Профессиональное становление всегда связано с социальным контекстом. Вовлеченность в непрерывное образование характеризуется участием в совместной деятельности с другими обучающимися, преподавателями, иными участниками образовательного процесса, протекает в социальной среде, в постоянном контакте с другими субъектами [10]

Создавая модель вовлеченности в непрерывное образование, мы, в первую очередь, выделяли в ее структуре объективную и субъективную составляющие. Объективная отражена во внешних особенностях поведения и легко поддается наблюдению. Именно поэтому во многих исследованиях вовлеченности делается акцент на этом уровне. Субъективная составляющая вовлеченности в непрерывное образование — совокупность внутренних процессов и характеристик личности, которые не всегда имеют внешние проявления (представления, отношения, потребности, мотивы, смыслы и т. д.) — зачастую оставалась в тени и не являлась предметом эмпирических исследований вовлеченности.

Вовлеченность в непрерывное образование может рассматриваться как феномен, возникающий в ходе профессионального становления человека и отражающий целенаправленную активность обучающегося в освоении знаний на протяжении всей профессиональной деятельности.

На основании глубокого и всестороннего изучения феномена вовлеченности в непрерывное образование как неотъемлемой части деятельности, направленной на профессиональное развитие, нами разработана и предлагается **пятикомпонентная структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование**. Объективная составляющая в модели представлена поведенческим компонентом, субъективная — когнитивным, эмоциональным, мотивационным, ценностным компонентами вовлеченности.

Рассматривая вовлеченность обучающихся как социально-психологический феномен, мы выделяем следующие компоненты вовлеченности обучающихся в непрерывное образование.

Когнитивный компонент (отражает различные представления о непрерывном образовании):

- представления о непрерывном образовании, о степени его необходимости в профессиональном развитии, атрибутивные представления о значимости непрерывного образования в референтных группах, представления об образовательном окружении (группа обучающихся, группа преподавателей, другие группы, включенные в образовательный процесс);
- представления о собственном профессиональном будущем;
- представления о «рациональных выгодах» непрерывного образования, а

именно о соотношении затрат на образование и возможных приобретаемых выгод.

Эмоциональный компонент (отражает характер аффективного отношения к непрерывному образованию, доминирующие эмоции, сопровождающие образовательный процесс):

- эмоциональная оценка образовательного процесса, результатов образования, содержания и формы образовательных программ;
- степень удовлетворенности образовательным процессом;
- отношение к овладеваемой профессии, ее привлекательность.

Поведенческий компонент (отражает поведенческую активность субъекта в процессе обучения):

- участие в образовательных программах и мероприятиях на протяжении всей жизни;
- выполнение необходимых формальных процедур, связанных с обучением;
- время, отведенное на образование;
- включенность в социальные контакты и взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Мотивационный компонент (отражает наличие потребности в обучении на протяжении всей жизни):

- содержание и сила мотивов, лежащих в основе образовательной деятельности обучающихся;
- профессиональные потребности, которые обучающийся планирует реализовывать с опорой на образование;
- мотивы саморазвития и самореализации, удовлетворяемые в процессе обучения.

Ценностный компонент (отражает уровень значимости непрерывного образования для субъекта, приписывание ему определенной ценности):

- значимость непрерывного образования для профессиональной деятельности; ценность и значимость профессиональной деятельности для обучающегося и стремление «быть на высоте» в профессии; важность собственной конкурентоспособности и востребованности в профессиональной деятельности; значимость принадлежности профессиональной группе;

- наделенность образования личностным смыслом;

- ценность непрерывного образования для личного и профессионального роста и самоактуализации;

- значимость непрерывного образования для успешной адаптации и социализации в современных условиях.

Следует отметить неравномерный характер вовлеченности обучающегося: в некоторые периоды учебной деятельности степень участия в образовательном процессе выше, в некоторые — ниже. Это может быть связано, например, с кризисами осознания себя в профессии; с осознанием ценности приобретаемых компетенций для будущей профессии; с удовлетворенностью образовательным процессом и т. д. Динамика вовлеченности в непрерывное образование может быть также следствием влияния целого ряда факторов, как личных, так и социальных. К ним можно отнести: индивидуально-психологические и личностные особенности, переживание собственной эффективности, процессы, происходящие в обществе и близком социальном окружении и т. д. Все эти факторы мо-

гут оказывать влияние на вовлеченность в непрерывное образование, однако на данном этапе они остаются за рамками нашего исследования. С одной стороны, это является его ограничением, а с другой стороны, позволяет избежать чрезмерной громоздкости модели и лучше понять ее структуру.

Таким образом, **вовлеченность в непрерывное образование** — многомерный конструкт, включающий в себя совокупность представлений, установок, переживаний, мотивов и смыслов относительно как самого образования, его содержания, формы, качества и эффективности, так и относительно собственного профессионального пути. Вовлеченность в непрерывное образование является неотъемлемой составляющей деятельности, направленной на собственное профессиональное развитие, характеризуется высоким уровнем значимости образования для субъекта и приписыванием ему высокой ценности. Вовлеченность в непрерывное образование определяется количеством физической и психологической энергии, которую обучающиеся вкладывают в учебную деятельность. Внешним выражением вовлеченности является высокая поведенческая активность. Вовлеченность зарождается в процессе вхождения обучающегося в образовательную деятельность, включена в определенный социальный контекст, сопровождает процесс социальной и профессиональной адаптации и представляет собой социально-психологический феномен.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барбанищикова В.В., Климова О.А.* Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях // Национальный психологический журнал. 2015. № 1(17). С. 52–60.
2. *Денисова Л.Е.* Организационно-педагогические механизмы формирования многоуровневой модели непрерывного профессионального образования в условиях корпоративного сетевого взаимодействия: магистерская диссертация, М. 2014.
3. *Камзанова А.Т.* Психологические особенности вовлеченности в решение когнитивных задач: диссертация на соискание ученой степени доктора философии (PhD) по специальности психология, Казахстан, Алматы. 2011. 150 с.
4. *Литвинова Е.Ю.* Непрерывное образование в контексте профессионального и личностного роста // Сб. научных материалов I Международной научно-практической конференции «Социальная психология в образовательном пространстве». М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 32–33.
5. *Малошонок Н.* Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета, 2011, № 6. С. 11–21.
6. *Малошонок Н.Г.* Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
7. *Осин Е.Н.* Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 79–88.
8. *Сафьян Н.В.* Вовлеченность обучающегося в непрерывное образование как социально-психологический феномен // Молодые ученые – столичному образованию: тезисы городской научно-практической конференции. МГППУ XIV. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 160–162.
9. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.
10. *Федорова Н.А.* Контрольно-диагностическая деятельность преподавателя вуза как средство управления процессом обучения студента: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тверь, 2011.
11. *Admiraal W., Wubbels T., Pilot A.* College teaching in legal education: Teaching method, students' time-on-task and achievement // Research in Higher Education. 1999. Vol. 40. № 6. P. 687–704.
12. *Astin A.* Student involvement: a developmental theory for higher education // Journal of College Student Personnel. 1984. Vol. 25. № 4. P. 297–308.
13. *Astin A.W.* Involvement in Learning Revisited: Lessons we have Learned. Journal of College Student Development. 40 (5). 1999. P. 587–598.
14. *Bakker A.B., Leiter M.P.* Work engagement: a handbook of essential theory and research. Hove and New York: Psychology press, 2010. 205 p.
15. *Coates H.* The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance // Quality in Higher Education. 2005. Vol. 11. № 1. P. 25–36.
16. *Coates H.* A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. Assessment and Evaluation in Higher Education. 32 (2). 2007. P. 121–141.
17. *Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A.* School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. № 1. P. 59–109.

18. *Fredricks J.A., McColsky W.* The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. 2012. P. 763–782.
19. *Kuh G.D. and Umbach P.D.* College and Character: Insights from the National Survey of Student Engagement. *New Directions for Institutional. 2004. Research. 122 (Summer)*. P. 37–54.
20. *Mann S.J.* Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // *Studies in Higher Education*. 2001. Vol. 26. № 1. P. 7–20.
21. National Survey of Student Engagement (NSSE) Experiences that Matter: Enhancing Student Learning and Success. Bloomington, IN: Indiana Center for Postsecondary Research. 2007. 60 p.
22. National Survey of Student Engagement (NSSE) Assessment for Improvement: Tracking Student Engagement Over Time. Annual Results 2009. Bloomington, IN: NSSE. 2009. 52 p.
23. *Schaufeli W.B.* What is engagement? // In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge, Chapter 1, 2013. 37 p.
24. *Trowler V.* Student engagement literature review. New-York: The Higher Education Academy. 2010. 74 p.
25. *Trygstad P.* Student engagement and student voices. [Электронный ресурс] // Dissertation for the degree of PhD, University of North Carolina, Chapel Hill, 2010, 169 p. URL: <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:76d8b87d-761a-441a-a5dd-2c3-c52127303> (дата обращения: 21.01.2016).
26. *Vekkaila J.* Doctoral student engagement. The dynamic interplay between students and scholarly communities. [Электронный ресурс] // Dissertation for the degree of PhD, University of Helsinki, Helsinki, 2014. 110 p. URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42717/vekkaila_dissertation.pdf?sequence=1 (дата обращения: 21.01.2016).

Structural model of involvement of students in ongoing education

E. Y. LITVINOVA*,
 Moscow, Russia, elen-litvinova@ya.ru

N. V. KISELEVA**,
 Moscow, Russia, 2133940@mail.ru

The article represents the analysis of the existing definitions of the phenomenon of students' involvement, its multidimensional nature and the lack of common understanding of its structure. Some actual models of involvement in education, suggested by domestic and foreign researchers, are analyzed, and the importance of studying the characteristics of involvement in continuing education is emphasized and lack of such research is revealed. The necessity of study the phenomenon of involvement in continuing education as a multidimensional construct is proved by arguments. The authors suggest and ground their five-component model of students' involvement in continuing education, including cognitive, affective, behavioral, motivational and axiological components.

Keywords: *students' involvement, (ongoing) continuing education involvement, training involvement models, structure of involvement in continuing education, five-component model of students' involvement in continuing education.*

REFERENCES

1. Barabanshchikova V.V., Klimova O.A. Predstavleniya o вовлеченности v rabotu i trudogolizme v sovremennykh psikhologicheskikh issledovaniyakh [The concept of work engagement and workaholism in modern psychological research]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2015, no. 1(17), pp. 52–60. (In Russ.).
2. Denisova L.Ye. Organizatsionno-pedagogicheskiye mekhanizmy formirovaniya mnogourovnevnoy modeli nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh korporativnogo setevogo vzaimodeystviya, Magisterskaya dissertatsiya [Organizational pedagogical mechanisms of formation of multi-level model of continuous professional education in corporate network interaction, Master's thesis]. Moscow, 2014. (In Russ.).

For citation:

Litvinova E.Y., Kiseleva N.V. Structural model of involvement of students in ongoing education. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 3, pp. 5–17. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070301

* *Litvinova Elena Yu.* — PhD in Psychology, Associate Professor in the Department of Psychology of Management, Department of Social Psychology, FBGOU VO MGPPU, Moscow, Russia, elen-litvinova@yandex.ru

** *Kiseleva Nadezda V.* — Graduate student of the Department of psychology of management, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, 2133940@mail.ru

3. Kamzanova A.T. Psikhologicheskiye osobennosti вовлеченности v resheniye kognitivnykh zadach, dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni doktora filosofii (PhD) po spetsial'nosti psikhologiya [Psychological features of involvement in cognitive problems' solution: the dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) in specialty psychology], Kazakhstan, Almaty. 2011. 150 p. (In Russ.).
4. Litvinova Ye.Yu. Nepreryvnoye obrazovaniye v kontekste professional'nogo i lichnostnogo rosta [Continuing education in the context of professional and personal growth]. Materialy pervoy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sotsial'naya psikhologiya v obrazovatel'nom prostranstve» [First International scientific-practical conference digest «*Social Psychology in the education field*»]. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013. (In Russ.).
5. Maloshonok N.G. Studencheskaya вовлеченност': pochemu vazhno izuchat' protsess obucheniya, a ne tol'ko yego rezul'tat? [Student's involvement: why it is important to study the learning process not just the result?]. *Monitoring universiteta [Monitoring University]*, 2011, no 6. pp 11–21. (In Russ.).
6. Maloshonok N.G. Vovlechenost' studentov v uchebnyy protsess v rossiyskikh vuzakh [The students' involvement in educational process in Russian universities]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]*. 2014, no. 1, pp. 37–44. (In Russ.).
7. Osin Ye.N. Kategoriya otchuzhdeniya v psikhologii obrazovaniya: istoriya i perspektivy [Alienation category in Educational Psychology: History and Prospects]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural Historical Psychology]*. 2015, Vol.11, no. 4, pp. 79–88. (In Russ.).
8. Saf'yan N. V. Vovlechenost' obuchayushchegosya v nepreryvnoye obrazovaniye kak sotsial'no-psikhologicheskiy fenomen [Student's engagement in continuing education as social psychological phenomenon]. Materialy XIV Gorodskoy nauchno-prakticheskoy konferentsyi «Molodyye uchenyye – stolichnomu obrazovaniyu» [Materials of the XIV City Scientific and Practical Conference “*Young Scientists for the capital education*”]. Moscow, 2015, pp. 160-162 (In Russ.).
9. Leontiev D.A. Sovremennaya psikhologiya motivatsii [Modern motivation psychology] Moscow: Smysl, 2002. (In Russ.).
10. Fedorova N.A. Kontrol'no-dagnosticheskaya deyatel'nost' prepodavatelya vuza kak sredstvo upravleniya protsessom obucheniya studenta, Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Control and diagnostic activity of high school teacher as a method of management of the student's learning process. Ph. D. (Pedagogy)Thesis]. Tver, 2011. (In Russ.).
11. Admiraal W., Wubbels T., Pilot A. College teaching in legal education: Teaching method, students' time-on-task and achievement. *Research in Higher Education*, 1999. Vol. 40, no. 6, pp. 687–704.
12. Astin A. Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 1984. Vol. 25, no. 4, pp. 297–308.
13. Astin, A. Involvement in Learning Revisited: Lessons we have Learned. *Journal of College Student Development*, 1999. 40 (5), pp. 587–598.
14. Bakker A.B., Leiter M.P. Work engagement: a handbook of essential theory and research. *Psychology press*, 2010. 205 p.
15. Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 2005. Vol. 11, no 1, pp. 25–36.

16. Coates H. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2007. 32 (2), pp. 121–141.
17. Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 2004. Vol. 74, no 1, pp. 59–109.
18. Fredricks, J.F., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. 2012, pp. 763–782.
19. Kuh, G.D. and Umbach, P.D. College and Character: Insights from the National Survey of Student Engagement. *New Directions for Institutional Research*, 2004,122 (Summer), pp. 37–54.
20. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 2001, Vol. 26, no 1, pp. 7–20.
21. National Survey of Student Engagement (NSSE) Experiences that Matter: Enhancing Student Learning and Success. Bloomington, IN: Indiana Center for Postsecondary Research, 2007.
22. National Survey of Student Engagement (NSSE) Assessment for Improvement: Tracking Student Engagement Over Time. Annual Results 2009. Bloomington, IN: NSSE, 2009.
23. Schaufeli W.B. What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge, Chapter 1, 2013, 37 p.
24. Trowler V. Student engagement literature review. New-York: The Higher Education Academy, 2010. 74 p.
25. Trygstad P. Student engagement and student voices. [Elektronnyi resurs]. Dissertation for the degree of PhD, University of North Carolina, Chapel Hill, 2010, 169 p. URL: <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:76d8b87d-761a-441a-a5dd-2c3-c52127303> (Accessed: 21.01.2016).
26. Vekkaila J. Doctoral student engagement. The dynamic interplay between students and scholarly communities. [Elektronnyi resurs]. Dissertation for the degree of PhD, University of Helsinki. Helsinki, 2014. 110 p. URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42717/vekkaila_dissertation.pdf?sequence=1 (Accessed: 21.01.2016).