**1. Проблема состояния вовлеченности в отечественной и зарубежной психологии**

**1.1 Различные подходы к состоянию вовлеченности**

В опыте мировой культуры существуют различные трактовки понятия вовлеченности. Например, Н. Бердяев понимал вовлеченность как творческий акт; П. Ландсберг рассматривал вовлеченность как «акт особого рода, идущий… через личность», а также определял свободу личности как вовлечение (реализация ценности личности через деятельность - это близко по духу к деятельностному подходу в советской психологии)

«Вовлеченность - это нечто особенное. Ваш разум со всей внимательностью отдается делу. Ваши эмоции усилены. Ваше внимание сконцентрировано, а ваше поведение распределено» [24]

В современной психологии понятие вовлеченности встречается, в основном, в контексте психологии менеджмента.

Впервые термин вовлечение был введен К Томпсоном и обозначал понимание и разделение работником ценностей бизнеса.

Ж-Ж Ламбен под вовлеченностью понимает «состояние энергии (активация), переживаемое человеком по поводу деятельности, связанной с потреблением» [24]

Власова Е.С.: вовлеченность - количество решений, самостоятельно принятых работниками; у нее же - состояние эмоциональной и интеллектуальной приверженности компании. Факторы: вдохновляющее лидерство, корпоративная культура, политика развития талантов. [7]

Для достижения вовлеченности в работу сотрудников П. Друкер предполагал необходимыми 3 условия (все с пометкой «субъективно» - т.е., с точки зрения работника): творческий труд, уважение и самоуважение, достойное вознаграждение) [7]

С этой точки зрения, вовлеченность очень тесно связана с понятием мотивации, с одной стороны, с понятием деятельности, с другой стороны. Оба эти понятия будут рассмотрены ниже, а пока ограничимся замечанием, что подобный взгляд на вовлеченность, хотя и близок к рассматриваемому в работе, но не вполне идентичен, так как в вышеприведенном определении очевидно прослеживается отпечаток именно организационной деятельности-то есть, имеется в виду вовлеченность в общее дело, нацеленность на общий результат, тогда как в данной работе речь идет об учебной деятельности и индивидуальных результатах. Также, ссылаясь на вышеизложенные условия вовлеченности, можно отметить, что в учебной деятельности, в отличие от организационной, отсутствует материальное (денежное) подкрепление. [27]

Также в психологии менеджмента существует теория маркетинга взаимодействия (отношений), одним из важных понятий которой является вовлеченность потребителей. [3]

Совсем другой вариант рассмотрения предлагают американские исследователи Дуглас и Харгадон в своей статье «Принцип удовольствия: погружение, вовлечение, поток». [1] Изучая факторы, влияющие на удовольствие от прочтения книг, они выделяют 2 взаимосвязанных аспекта: погружение (immersion) в «иную реальность» книги и вовлечение (engagement) в процесс ее переработки и смыслопорождения. Они делают вывод, что эти 2 процесса взаимопроникают друг в друга и вместе позволяют человеку пережить опыт «потока» по М. Чиксентмихайи или джэма (jamming) по Эйзенбергу.

Таким образом, под вовлечением в чтение они понимают процесс активной переработки информации. Особое место в их статье уделено текстам с системой навигации - возможностью переходить по ссылкам, то есть, таким наглядным образом конструировать содержание, уточнять смысл - иначе говоря, авторы выделяют особое место активности субъекта в процессе чтения.

Что касается понятия джэма (это слово на русский язык не переводится иначе; jamming, дословно, «помехи от работы других станций», что ассоциативно выводит нас к сути понятия, но отнюдь не напрямую), то его можно определить как психическое состояние, появляющееся в момент совместного занятия какой-либо творческой деятельностью (деятельностью, в которой есть место импровизации) и сопровождающееся сильным эмоциональным переживанием. Свойства состояния джэма: трансцендентность (переживание выхода за пределы собственной индивидуальности), совместность (объединяет совершенно разных людей), неустойчивость (субъективно неожиданно возникает, невозможно вызвать волевым усилием), сопряженность с риском (несколько аспектов: например, неверная оценка своего функционального состояния или возможность психологической зависимости). Однако, несмотря на свойство неустойчивости, существуют наиболее благоприятные условия для джэма, их тоже четыре: наличие определенного уровня развития навыков; наличие жесткой структуры; эмоциональная настройка; «изолированность» от привычной среды. Эйзенберг подчеркивает особенности этого состояния, которые позволяют, на его взгляд, перекинуть мостик между индивидуальным и коллективным. Впервые Эрик Эйзенберг заметил и описал этот феномен у музыкантов (джазменов) и спортсменов (командные виды спорта). Но автор предполагает, что это состояние может появляться в совершенно различных видах деятельности. [2]

Остановимся теперь немного подробнее на феномене, описанном Чиксентмихайи и названном им состоянием потока.

«Поток» представляет собой радостное чувство активности, когда индивид как бы полностью растворяется в предмете, с которым имеет дело, когда внимание настолько сосредоточено на занятии, что заставляет забывать о собственном «Я»; «поток» есть «целостное ощущение, испытываемое людьми, когда они полностью отдаются своей деятельности». [29]

При описании ощущений человека, находящегося в состоянии потока, Чиксентмихайи использует слово, не имеющее аналога в русском языке. Enjoyment - «(удовольствие, радость, наслаждение) отличается от всех синонимов ряда тем, что обозначает не только состояние удовольствия (физического и духовного), но и процесс его получения» (Англо-русский синонимический словарь) [8]

Первоначальным пунктом исследований М. Чиксентмихайи стали наблюдения за работой художников и скульпторов. Его поразило, что художник мог целыми днями не отходить от картины, быть полностью поглощенным ею во время ее написания, а потом, закончив, совершенно забросить. Совокупность переживаний, которые сопровождают и мотивируют деятельность, подталкивая человека на ее возобновление вне зависимости от внешних подкреплений, получила название аутотелического опыта. Затем исходный материал был собран с помощью опроса людей, предположительно знакомых с аутотелическим опытом (художников, композиторов, альпинистов, музыкантов, шахматистов, танцоров, хирургов и пр.) Были выявлены некие постоянные характеристики того, что многие опрашиваемые называли «потоком» (о них ниже). В дальнейшем американский исследователь решил выяснить, насколько это явление распространено в повседневной жизни. Свои исследования Михай Чиксентмихайи проводил с помощью метода выборочного опыта. Он заключался в том, что респондент в течение недели каждый день раз в два часа заполнял буклет, в котором указывал, что он делает и что чувствует в данный момент. Сигнал к заполнению подавался по пейджеру через случайные промежутки времени в пределах двух часов, с раннего утра и до позднего вечера. На основе анализа полученных данных было выяснено, насколько часто и в какие моменты обычной жизни люди испытывают состояние потока. Важным выводом является то, что подобное наслаждение можно получать от абсолютно любой деятельности, а также, что оно знакомо представителям различных культур.

На основании анализа работ Чиксентмихайи, можно, таким образом, выделить 2 понимания потокового состояния - в широком и в узком смысле. В широком смысле - это радостное сосредоточение на какой-либо деятельности, в узком - предельное переживание поглощенности ею.

Были выявлены следующие характеристики потока: слияние действия и осознания, сосредоточение внимания на ограниченном поле стимулов, потеря эго или выход за его пределы, чувство власти и компетентности. Ключевая роль длительной концентрации внимания. [30]

Можно выделить несколько условий возникновения состояния потока (характеристика деятельности). Во-первых, ясные цели, требующие вполне определенной реакции, четкие «правила игры». Во-вторых, немедленный результат, обратная связь: добился ли человек успеха или допустил ошибку, он узнает об этом сразу. В-третьих, задача должна быть не слишком проста и не слишком сложна; она должна быть достаточно трудной, требующей полного сосредоточения и приложения всех умений и навыков, но все же по силам индивиду. (Надо, правда, уточнить, что для возникновения потокового состояния необходимо, чтобы субъект уже обладал каким-то уровнем умений, то есть определенная подготовка все же необходима - что создает некую перекличку с первым условием возникновения джэма по Эйзенбергу. [2]) Работа на пределе сил и мастерства развивает субъекта; в следующий раз та же задача уже не будет требовать от него полной вовлеченности. Поэтому, чтобы снова испытать удовольствие от состояния потока, ему необходимо браться за еще более сложные задания. Таким образом человеку дается толчок к развитию. Чиксентмихайи даже говорит о том, что, возможно, поток является каким-то соединением, встроенным эволюцией в нашу нервную систему, функция которого состоит в стимуляции развития организма в смысле реализации его возможностей.

«В сознании человека не остается места для отвлекающих мыслей и посторонних чувств. Самосознание человека исчезает по мере того, как он чувствует себя сильнее, чем обычно. Изменяется ощущение времени: кажется, что часы летят как минуты. Когда все существо человека сконцентрировано на полной работе тела и сознания, то что бы человек ни делал, это становится ценным само по себе; существование оправдывает само себя. Гармоническое соединение физической и психической энергии приводит к тому, что жизнь наконец-то становится жизнью.

Именно полная отдача потоку, а не счастье, делают нашу жизнь замечательной». (М. Чиксентмихайи) [29; 25]

Состояние джэма по Эйзенбергу во многом похоже на описанное Чиксентмихайи состояние потока; главное же отличие джэма в том, что он возможен исключительно в коллективной деятельности, тогда как потоковое состояние достигается индивидуально.

Анализируя определения вовлеченности, взятые из различных областей психологического знания, можно выделить несколько аспектов: во-первых, во всех определениях так или иначе существует указание на активность субъекта; понятие активности личности достаточно широко разрабатывалось в отечественном деятельностном подходе, о котором мы поговорим более подробно, в гуманистическом, экзистенциальном подходе и в позитивной психологии - об этом более кратко. Во-вторых, каждое определение тесно связано с конкретной деятельностью, то есть, не существует определения вовлеченности в отрыве от ее предмета - что приводит нас к рассмотрению специфики учебной деятельности; в-третьих, из-за многообразия определений представляется необходимым ввести родовое понятие в рамках которого будет вестись рассмотрение в дальнейшем - понятие психического состояния.

В дальнейшем в нашей работе под вовлеченностью мы будем понимать феномен, описанный и изучаемый Чиксентмихайи как состояние потока - в широком смысле этого слова.

Непросто дать определение этому понятию. «…живое вообще упорно сопротивляется концептуализации, любым попыткам однозначного определения. Именно потому, что оно живое. Проблема состоит в том, чтобы сохранить его живым в исследованиях, описаниях, моделях, определениях.» [8; 301]

Все же, вовлеченность - это психическое состояние, возникающее в процессе активной деятельности и характеризующееся слиянием действия и осознания, сосредоточением внимания на ограниченном поле стимулов, чувством компетентности и удовольствием от процесса деятельности.

**1.2 Вовлеченность как психическое состояние**

Н.Д. Левитов: «Состояние - это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени; характеристика, показывающая своеобразие протекающих психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния, психических свойств личности.» [12]

В этом определении особенно подчеркивается двойственная природа психических состояний - их связь с внешним, объективным миром и внутренним миром субъекта, вплоть до таких устойчивых образований, как черты характера. В.А. Ганзен пишет, что психические состояния являются промежуточным, связующим звеном между психическими процессами и свойствами личности. Причем, связь между состояниями и свойствами личности, а также состояниями и психическими процессами является двусторонней, что очень важно: из этого следует, что корректируя психические состояния человека, можно со временем изменять и более стабильные его проявления. [16]

«Психическое состояние - это отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома (совокупности) в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени.» [19; 37]

Анализируя это определение, можно, таким образом, выделить 2 важных аспекта в современном понимании психических состояний в отечественной психологии: во-первых, неразрывную связь поведения и переживания: психика человека едина, и процессы, происходящие внутри, всегда имеют внешнее выражение. Однако, для того, чтобы сделать вывод о психическом состоянии человека, недостаточно как внешне наблюдаемых данных, так и исключительно самоотчетов. Во-вторых, что следует из понимания ситуации как совокупности не только внешних, но и внутренних факторов-то есть, в том числе и личностных черт, мы приходим к тому, что психическое состояние зависит как от задаваемых извне условий, так и от устойчивых качеств личности, ее системы мотивов и т.п.

Таким образом, чтобы получить информацию о психическом состоянии человека, можно воспользоваться некоторыми объективными критериями (например, наблюдая и фиксируя поведение), субъективными критериями (устными или письменными рассказами испытуемых об их состоянии) и продуктами деятельности. [19; 32] В нашем исследовании для изучения состояния вовлеченности используются объективные и субъективные данные.

Интересно, что авторы обоих представленных выше определений используют в своих формулировках понятие целостности. Это наводит нас на мысль о гештальт-направлении в психологии, для которого феномен целостности являлся ключевым.

Курт Левин [11] в своих работах подчеркивал влияние на поведение индивидуума ситуационных факторов. Например, в одном из самых известных своих исследований он приглашал испытуемых в свой кабинет и, извиняясь, уходил с просьбой немного подождать. В этот момент и начинался, собственно, эксперимент: Левин фиксировал, что делают люди в его отсутствие. И оказалось, что вне зависимости от пола, возраста, статуса, личностных особенностей, были действия, которые проделывали все испытуемые (например, каждый позвонил в стоящий на столе колокольчик). Или другой его эксперимент, ближе по тематике к нашему исследованию: три группы школьников занимались в кружке по изготовлению игрушек с преподавателями, стиль одного из которых был авторитарным, другого - демократичным, третьего - попустительским. Через 6 недель после начала эксперимента поведение учеников в течение занятий, вначале бывшее похожим, стало заметно различаться.

Таким образом, в этом исследовании можно наблюдать влияние ситуационных факторов, таких, как, например, поведение преподавателя, на деятельность учеников.

Приведем классификацию психических состояний, составленную Н.Д. Левитовым. [19; 52].

Личностные и ситуативные состояния; «в первых прежде всего выражаются индивидуальные свойства человека, во вторых - особенности ситуации, которые часто вызывают у человека нехарактерные для него реакции» [19; 53] Здесь необходимо отметить, что одним из вопросов, стоящим перед нашим исследованием, является вопрос о месте состояния вовлеченности на этом континууме. Мы изучаем влияние и ситуативных, и личностных факторов в попытке узнать, что же является в большей степени определяющим возникновение этого состояния.

Состояния положительно или отрицательно действующие на человека. Как уже упоминалось, состояние вовлеченности неразрывно связано с деятельностью, в которой оно возникает. Следовательно, «знак» влияния на человека во многом определяется спецификой этой деятельности, а также стоящих за ней мотивов и целей. Если же предположить, что деятельность является конструктивной (как, например, учебная), то помимо всего прочего можно отметить психотерапевтическую функцию состояния вовлеченности, связанную с концентрацией внимания на настоящем, опытом доверия собственным ощущениям (что К. Роджерс в более широком смысле называл организменным чувством), появляющемуся чувству власти и компетентности, которое позволяет повысить самооценку.

Также существует разделение состояний на более глубокие и более поверхностные, продолжительные и краткие, более или менее осознанные. В зависимости от ситуативных и личностных особенностей вовлеченность в конкретную деятельность может находиться в разных точках на этих континуумах.

Помимо «нормальных» состояний сознания, авторы выделяют расширенные и суженные состояния сознания (СС) [19; 279] Кардаш сравнивает их соответственно с телескопом и микроскопом. Суженные СС: «в легких формах сопутствуют напряженной мыслительной деятельности или работе, требующей большой степени концентрации» - в некоторых случаях к ним можно отнести и состояние вовлеченности. [19; 280] Это дополнение напоминает нам о роли внимания в возникновении состояния вовлеченности.

**1.3 Вовлеченность как мотивационное состояние**

Но прежде чем приступить к разбору современных представлений о мотивации и поиску места вовлеченности в них, мне хотелось бы рассказать о деятельностном подходе в психологии. Возможно, это покажется нелогичным или даже неуместным, однако, во-первых, без разговора об иерархии деятельностей и определяющей ее иерархии мотивов как основании личности понятие мотивации кажется мне несколько оторванным от действительности, во-вторых, понимание осуществления деятельности как основы человеческого существования во многом определило для меня важность изучаемого вопроса - вовлеченности в деятельность, в-третьих, учебная деятельность также будет рассматриваться с точки зрения деятельностного подхода.

**1.3.1 Проблема деятельности в отечественной психологии**

Важный вклад в развитие отечественной психологии внесло учение К. Маркса. В нем советскими исследователями были обнаружены такие идеи как положение об общественной природе человеческой психики, о сознании как качественно особой форме психики и, конечно, о деятельности, чувственной деятельности как основе человеческого познания, их неразрывной связи. «Предпосылки, с которых мы начинаем, не произвольны, они - не догмы; это - действительные предпосылки, от которых можно отвлечься только в воображении. Это - действительные индивиды, их деятельность и материальные условия их жизни…» [13; 19] - цитирует сочинения Маркса и Энгельса А.Н. Леонтьев.

В дальнейшем, положенные в основу мировоззрения, эти взгляды развивались и раскрывались в работах многих психологов. Особняком стоит культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. Исходные идеи его теории родились из анализа особенностей специфически человеческой деятельности - трудовой, осуществляющейся с помощью орудий, а также являющейся общественной. Отсюда логично выводятся и два взаимосвязанных момента, которые, по мнению Выготского, должны быть положены в основание психологической науки. Это инструментальная структура деятельности человека и ее включенность в систему взаимоотношений с другими людьми. Инструмент, орудие опосредует общественно детерминированную деятельность человека, а чтобы пользоваться орудием, необходимо этому научиться, то есть перенять опыт других людей. Таким образом, в процессе орудийной деятельности человек «впитывает» культурно-исторические традиции. Происходит процесс интериоризации, который заключается в том, что внешняя деятельность формирует внутренний план сознания. Не переводится во внутренний план сознания, а именно формирует его; такое понимание принципиально отличается от многих других концепций, где сознание понимается как нечто «бескачественное». По мнению же Выготского, сознание - это рефлексия субъектом действительности своей деятельности, самого себя, и оно формируется обществом. Таким образом, по его мнению, высшие психические функции могут появиться только во взаимодействии человека с человеком - как интерпсихологические, а лишь затем могут выполняться индивидом самостоятельно и даже утрачивать свою внешнюю составляющую, превращаясь в интрапсихологические.

Пишет С.Л. Рубинштейн: «Сознание всегда является осознанным бытием. Сознание предмета определяется через свое отношение к предмету сознания. Оно формируется в процессе общественной практики. Опосредование сознания предметом - это реальная диалектика исторического развития человека. В продуктах человеческой - по существу своему общественной - деятельности сознание не только проявляется, через них оно и формируется» [21; 20]

Ученик и последователь Выготского, А.Н. Леонтьев, продолжал развивать деятельностный подход в отечественной психологии. Суть этого подхода в том, что деятельность включается в качестве среднего звена в схему «воздействие объекта=> изменение текущих состояний субъекта». То есть деятельность опосредует связь между, в терминах бихевиоризма, стимулом и реакцией, что позволяет исследователям уйти и от механистических концепций, в которых термину «сознание» вообще нет места, и от идеалистических, в которых это понятие умозрительно и также не считается предметом исследования психологии.

Деятельность, по Леонтьеву, - это «система, имеющая строение, внутренние переходы и превращения, свое развитие». [13; 65] Алексей Николаевич неоднократно подчеркивает, что нельзя изъять деятельность из системы общественных отношений, потому что социальное окружение индивида определяет его цели, средства, мотивы, способы деятельности, а также условия, в которых она протекает. «Общество производит деятельность образующих его индивидов». [13; 67] Деятельность всегда предметна. Причем предмет выступает в двух ипостасях: как объективно существующий материальный объект и как психический образ. Это свойство деятельности позволяет вывести ее структуру: исходная афферентация => эффекторные процессы, осуществляющие контакты со средой => коррекция и обогащение исходного образа. То есть, существуют взаимообратные связи между процессом деятельности и ее объектом: изначально предмет направляет деятельность (создается психический образ), а затем уже деятельность изменяет объект, что в свою очередь приводит к корректировке ранее созданного образа, и так далее. Следует упомянуть, что предметная природа психики распространяется не только на когнитивные процессы, но также и на ее эмоционально-потребностную сферу.

«Деятельность входит в самый процесс психического отражения, в само содержание этого процесса, его порождение» [13; 72] - пишет Леонтьев. Следовательно, она входит в область изучения психологии уже как элемент, порождающий психический образ. К тому же, существуют взаимообратные связи между деятельностью и психическим отражением действительности, о чем говорилось выше. Таким образом, именно деятельность служит связующим звеном между внешним миром и психикой индивида. Леонтьев называет это функцией «полагания субъекта в предметной действительности и ее преобразования в форму субъективности». [13; 73]

Говоря о деятельности, А.Н. Леонтьев выделяет в ней структуру, то есть составные части. Во-первых, утверждает он, в реальности не существует какой-то единой, абстрактной деятельности человека, она подразделяется на множество различных. Деятельность обязательно мотивирована, то есть в ее основе лежит мотив, в основе которого, в свою очередь, лежит потребность. Далее, в процессе исторического развития деятельность было необходимо дифференцировать, разделить на отдельные элементы (основа разделения труда). Так появились действия - процессы, подчиненные представлениям о цели, которой необходимо достигнуть. То есть, деятельность представляет собой цепь действий, связанных между собой, часто исполняющихся в жесткой последовательности. Образование цели действия происходит через апробирование деятельностью - лишь активно действуя, человек может более объективно оценить свои возможности. На этом уровне мотив передает часть своих «полномочий»: он по-прежнему осуществляет функцию побуждения, но функцию направления выполняет цель. Также нужно сказать, что одна и та же деятельность может реализовываться в разных действиях, а одно и то же действие может быть включено в структуру совершенно различных деятельностей. Далее, одно и то же действие может выполняться в разных условиях, следовательно, разными способами. Поэтому вводится понятие операции - способа осуществления действия. Например, шуруп можно выкрутить отверткой или руками - это будет одно и то же действие (включенное, например, в деятельность починки велосипеда), но оно будет разделено на разные операции в зависимости от существующих условий. И еще важно отметить, что все элементы деятельности находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, поэтому структура непрерывно трансформируется. В рамках обучения действие может делаться автоматическим и становиться операцией, а может, наоборот, приобретать мотив и становиться деятельностью. А деятельность, утратившая свой мотив, наоборот может становиться действием в рамках другой деятельности.

**1.3.2 Иерархия деятельностей как основание личности**

Говоря о проблеме личности, исследователи сталкиваются с определенными трудностями. Главный парадокс состоит в том, что личность одновременно изменчива и постоянна. Изменчива, потому что компоненты, включаемые в ее характеристику, - черты характера, цели, ценности, какие-то психофизиологические свойства и др. - в течение жизни меняются. Но, тем не менее, мы говорим о некоторой преемственности и наличии чего-то общего на протяжении всего онтогенеза. Большинство авторов сходятся во мнении по поводу двух основных характеристик личности - единства и роли «управляющей инстанции». Однако по поводу других споры между школами продолжают идти. А.Н. Леонтьев, в частности, предлагает свой вариант решения проблемы: в основание личности, он, в согласии со своими взглядами, помещает иерархию деятельностей. Что здесь имеется в виду? Леонтьев считает, что основой личности являются общественные по своей природе отношения к миру, которые реализуются в предметных деятельностях. Такой взгляд помогает решить проблему включения или невключения каких-либо индивидных свойств в структуру личности. Одно и то же свойство может быть значимым или незначимым для человека в условиях конкретной деятельности, которая, в свою очередь, может занимать определенное место в общей системе деятельностей. Следовательно, какое-либо индивидное свойство может стать очень важным, если оно является важным для ведущей деятельности. Например, скорость реакции для профессионального спринтера имеет решающее значение, а для бухгалтера - нет, поэтому в первом случае она будет включена в характеристику личности, а во втором не будет. По мере развития личности деятельности человека вступают между собой в иерархические отношения. И чтобы разобраться в структуре личности, необходимо понять, что для нее является главным, центральным звеном, а что служит лишь средством для реализации главного; нужно изучать развитие деятельностей, их связи между собой. Опять же, для разных личностей одни и те же деятельности могут иметь совершенно различное значение - занимая центральное место, и соответственно, делая принципиально важными все личностные и индивидные свойства, связанные с их реализацией, или находясь на периферии, или вообще низводясь в ранг действий.

Но, как известно, каждая деятельность побуждается и направляется мотивом, следовательно, за иерархией деятельностей лежит иерархия мотивов. Подробнее проблема мотивов и мотивации будет рассмотрена в следующем пункте, однако, говоря о взглядах А.Н. Леонтьева, следует упомянуть некоторые положения. Во-первых, мотивом он называет предмет потребности; говорит о том, что «абстрактные», «неопредмеченные» потребности являются предпосылками деятельности, однако в дальнейшем, по отношению к «опредмеченным» потребностям, деятельность первична. Далее, в контексте данной работы представляет интерес его положение о том, что генетически исходным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Напротив, их совпадение является скорее исключением: это происходит либо за счет приобретения целью самостоятельной побудительной силы, либо как результат осознания мотивов, превращающий их в мотивы-цели (обычно мотивы не осознаются). Наконец, Леонтьев говорит о раздвоении функций мотивов. В соответствии с этим, он выделяет смыслообразующие мотивы (те, которые придают деятельности личностный смысл) и мотивы-стимулы (выполняющие роль положительных или отрицательных побудительных факторов, но лишенные смыслообразующей функции). Именно это разделение он кладет в основание иерархии мотивов. Одни и те же мотивы могут быть смыслообразующими в рамках одной деятельности и лишь стимулами в рамках другой, однако смыслообразующие мотивы всегда занимают более высокое место в иерархии, хотя далеко не всегда осознаются.

**1.3.3 Понятие мотивации, мотива. «Внутренняя» и «внешняя» мотивация**

Мотивация, по Е.П. Ильину, - это «динамический процесс формирования мотива». [10; 67] Мотив же, в свою очередь, - «сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (и обоснованием)». [10; 344] В своей книге он подробно рассматривает представления различных исследователей о сущности мотива. Каждая из монистических теорий, о которых он рассказывает, имеет свои достоинства и недостатки. Отождествление мотива и потребности объясняет наличие энергии для выполнения деятельности, но не позволяет понять, почему выбирается именно этот предмет и способ удовлетворения потребности-то есть утрачивается направляющая функция мотива. Противоположная теория, рассматривающая мотив как цель (предмет удовлетворения потребности по Леонтьеву), наоборот, забывает о значении самой потребности; к тому же, невозможно объяснить, почему совершается действие - ведь причиной одному и тому же действию могут быть разные потребности. Побуждение, намерение, личностные свойства, состояние также не могут быть отождествлены с мотивом. Лишь в сочетании между собой они могут составить такое сложное образование, как мотив. Рассматривая этапы формирования мотива, когда стимулом является биологическая потребность личности, Ильин выделяет 3 этапа формирования мотива. Первый - формирование первичного, абстрактного, мотива. На этой стадии происходит формирование потребности личности (осознание органической потребности) и появляется побуждение к поисковой активности. Соответственно, второй этап - внешняя или внутренняя поисковая активность (связанная с оперированием реальными объектами или их образами). Происходит оценка ситуации, в том числе условий достижения цели, соотнесение с нравственными установками, оценка своих возможностей, и также вероятности достижения успеха при различных вариантах действования. На третьем этапе выбирается конкретная цель и формируется намерение ее достичь. Таким образом, в процессе формирования мотива мы видим, как в его структуру включаются все перечисленные выше понятия, которые отдельными авторами с мотивом отождествлялись.

Процесс мотивации же, по А.А. Файзуллаеву, подразделяется на 5 стадий - осознание побуждения, принятие мотива (принятие, включение побуждения в систему ценностей, норм, установок), реализация мотива, закрепление мотива, актуализация мотива.

Широко распространено деление мотивации на «внешнюю» и «внутреннюю». Термины взяты в кавычки, потому что корректность их употребления является довольно спорной. Ильин говорит, что под этими словами подразумевается, в общем-то, что поведение обусловлено внешними и внутренними стимулами, а мотивация в строгом смысле всегда внутренне детерминирована. И в таком случае более корректно пользоваться терминами «внутреннеорганизованная» (интринсивная) и «внешнеорганизованная» (экстринсивная) мотивация.

Х. Хекхаузен выделяет 6 концепций, определяющих и объясняющих феномен интринсивной мотивации. Согласно первой, внутреннеорганизованной считается всякая мотивация, целью которой не является удовлетворение биологических потребностей (с этой точки зрения, социально навязанная мотивация тоже является интринсивной). Согласно второй, внутреннеорганизованная мотивация связана со стремлением к достижению организмом оптимального уровня возбуждения (физиологического или психологического). С третьей точки зрения, интринсивно мотивированным считаются только «свободные от цели» виды деятельности-то есть, осуществляющиеся исключительно ради самой деятельности (под такое определение подпадают лишь немногие виды активности - например, некоторые виды игр или эстетические переживания).

Четвертый подход предлагает в качестве ключевого понятия мотив «самоутверждения» (терминология автора-Де Чармса) - интринсивно мотивированными считаются все действия, которые человек совершает согласно своей свободной воле, субъективно вне влияния социума, утверждая свое право, свою способность к независимости («Тварь ли я дрожащая…») Пятая концепция определяет интринсивную мотивацию через однородность действия и его цели: если цель действия, его польза тематически не связана с самим действием, мотивация считается экстринсивной. И, наконец, в качестве шестой концепции Хекхаузен называет подход Чиксентмихайи, ключевым в котором является понятие радостной поглощенности действием и важную роль играет именно это сопровождающее деятельность переживание. [26]

**1.4 Характеристика учебной деятельности. Особенности обучения танцам**

Учебная деятельность в данной работе понимается как синоним учения, то есть - «процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результаты учения - элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки)» [9]

Учебная деятельность в узком смысле (в подходе Эльконина-Давыдова, выросшего из концепции А.Н. Леонтьева) понимается лишь как процесс академического обучения - овладение теоретическими знаниями в школе или университете. [16] Это рассмотрение не подходит для данного исследования, потому что главное внимание в ней уделено изучению особенностей обучения танцам, а в этой области акцент оказывается на усвоении, в основном, умений и навыков, теоретические же знания являются дополнением. Однако, поскольку концепция А.Н. Леонтьева является одним из теоретических оснований этой работы, рассмотрим обучение танцам с точки зрения общей структуры учебной деятельности школы Эльконина-Давыдова.

Учебная деятельность имеет следующую структуру: потребность - задача - мотивы - действия - операции. Специфической задачей учебной деятельности является усвоение учениками общего способа решения. В контексте танцевального обучения - это наработка общего принципа движения в каком-либо танце, который используется затем в различных связках движений. Соответственно, потребность - стремление к усвоению этого общего принципа. Мотивы - «обоснования», то, почему люди хотят научиться танцевать - безусловно, варьируются у разных людей, однако существуют наиболее характерные для обучения именно танцам. Это удовольствие от самого процесса танцевания (тот самый вид интринсивной мотивации), желание хорошо выглядеть / хорошо себя чувствовать, желание выступать на публике, желание просто хорошо провести время, общаясь и взаимодействуя с другими людьми.

Действие - выполнение отдельного движения (например, «основной шаг»); операция - движения отдельных частей тела (ног, рук, бедер, лопаток и пр.), входящие в состав танцевального движения. Отличие от других видов деятельности здесь в том, что имеет значение, какие операции используются для совершения действия, поэтому под операциями здесь понимаются более дробные части действия.

Как и в процессе понимания отдельной теории, в процессе обучения танцу происходит постоянное движение от частного к общему и от общего к частному - от понимания общей геометрии движения к частным операциям, определяющим его особенности, из-за корректировки которых в свою очередь несколько меняется и первоначальное представление о движении в целом - и т.д. В процесс обучения танцам включается и образное мышление (когда понимание особенностей движения приходит с помощью примеров и сравнений), и вербальное мышление (когда обучение происходит через называние отдельных операций), но все же главная роль принадлежит наглядно-действенному. Однако, в зависимости от индивидуальных особенностей ученика, педагог может подключать к работе по усвоению материала различные ресурсы.

Мы предполагаем, что в учебной деятельности можно достичь состояния вовлеченности. Для этого, согласно теории Чиксентмихайи, должны соблюдаться 3 условия: оптимальная сложность поставленных задач (зависит от педагога и от ученика, его способности к самостоятельной корректировке сложности через постановку личных целей), предоставление быстрой обратной связи (в большей степени зависит от педагога) и наличие ясных целей (наиболее общая цель в процессе обучения обычно понятна, важно, чтобы осознавались и проговаривались педагогом более частные цели деятельности).

**1.5 Вовлеченность и постпроизвольное внимание**

М. Чиксентмихайи подчеркивал ключевую роль концентрации внимания в переживании опыта потока. Это неудивительно, учитывая, что, по мнению Л.М. Веккера, внимание - сквозной психический процесс, интегрирующий мыслительные, эмоциональные, волевые компоненты в единую структуру, то есть внимание принимает участие вообще во всех психических процессах и явлениях. [6]

Однако в данном случае существует дополнительное по отношению к этому общему свойству значение внимания: одна из его форм является необходимым, если можно так выразиться, психическим субстратом для возникновения вовлеченности.

Ю.Б. Дормашев и В.Я. Романов в своей книге предлагают анализ внимания с позиции деятельностного подхода. С их точки зрения, «внимание есть акт, направленный на функционально-физиологическую систему деятельности (ФФС). Отношение ФФС к деятельности раскрывается в двух направлениях. С одной стороны, деятельность детерминирует состав, динамику и свойства ФФС; с другой же - собственные закономерности и свойства ФФС определяют формально-динамические аспекты деятельности и накладывают ограничения на нее» [8; 226] Разные формы внимания, пишут авторы, в разном качестве выступают в организации деятельности субъекта.

Непроизвольное внимание аналогично уровню операций в системе деятельности. Важным фактором появления непроизвольного внимания является мотив. Авторы подразделяют непроизвольное внимание на вынужденное и эмоциональное. Первое является дезорганизующим фактором текущей ФСС и актуализирующим в сознании другую; срабатывает в ответ на безусловные, биологически заданные раздражители, условия среды. Эмоциональное внимание оказывает то же действие, однако может быть запущено как внешними, так и внутренними условиями (неудовлетворенная потребность, влечение и др.).

Произвольное внимание возникает на уровне действий. Целью здесь является избирательное сосредоточение внимания на каком-то сознательно выбранном объекте. Мотивация здесь выступает в качестве одного из условий возникновения произвольного внимания, и она в этом случае может быть чрезмерной, оказывающей дезорганизующее действие (широко известен закон Йеркса-Додсона, например). [17]

И, наконец, высший уровень - постпроизвольное внимание - достигается тогда, когда происходит сдвиг мотива на цель. Постпроизвольное внимание соотносится с деятельностью в этом рассмотрении. Характерной чертой его является отсутствие или значительное уменьшение волевого усилия, повышенный интерес и поглощенность деятельностью, полное сосредоточение на ней, приносящее удовольствие. Объективно это состояние связано с резким увеличением производительности труда.

Отходя от исключительно деятельностного рассмотрения, можно добавить, что именно внимание создает у субъекта ощущение оптимальной сложности задачи (помещая в свое поле лишь определенное количество параметров задачи и внешних условий), а без длительной концентрации внимания на ограниченном поле стимулов возникновение поглощенности деятельностью в принципе невозможно.

Также важно отметить, что умение управлять своим вниманием характеризует аутотелическую личность - личность, способную переструктурировать широкий спектр деятельностей так, чтобы они становились интересными.

**.6 Вовлеченность как характеристика субъекта жизненного пути**

Одним из необходимых условий возникновения вовлеченности, как отмечалось выше, является активность субъекта. Также уже была не раз затронута тема промежуточности вовлеченности как психического состояния в системе личности и, как следствие, возможность становления вовлеченности из ситуативного состояния чертой характера.

В трудах отечественных психологов середины двадцатого века подробно обсуждалась тема человека как субъекта жизненного пути - человека активного, созидающего, выбирающего и в высшей степени вовлеченного в жизнь. «…существование - это участие в процессе «жизни». Жить - значит изменяться и пребывать, действовать и страдать, сохраняться и изменяться» [22; 23] - пишет С.Л. Рубинштейн. «Итак, человек как субъект - творец своей истории, вершитель своего жизненного пути в определенных социально-экономических условиях. Он инициирует и осуществляет специфически человеческие виды активности - творческой, нравственной, свободной, ответственной, и т.д. В таком смысле деятельность субъекта всегда является творческой (хотя бы в минимальной степени)…» - поддерживает А.В. Брушлинский [5; 184]

Человек является свободным, он обладает своей волей и суть этого проявляется в том, что совокупность внешних и внутренних воздействий никогда не может до конца определить поведение С.Л. Рубинштейн: «…в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен. Ситуация - это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия. Человек - существо, которое имеет проект, замысел, задачу, цель, различает ситуацию, выделяя в ней условия, соотносительные с требованиями» [22; 71]

«Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход за пределы самого себя не есть отрицание моей сущности, как думают экзистенциалисты, это - ее становление и вместе с тем реализация моей сущности; не отрицание самого себя и становление, но становление и реализация…. Мое действие отрицает меня самого в каком-то аспекте, а в каком-то меня преобразует, выявляет и реализует» [22; 73] Экзистенциальный подход довольно близок, на мой взгляд, к идеям, развиваемым Леонтьевым, Брушлинским, Рубинштейном, Ананьевым. Одним из ключевых понятий экзистенциальной психологии и философии является понятие ответственности - за свою жизнь и судьбу так же, как за жизнь и судьбу всего человечества. Ж.-П. Сартр в своей работе «Экзистенционализм - это гуманизм» пишет, что экзистенциальная философия - самая оптимистичная: она не толкует ни о какой изначальной предопределенности человеческих поступков - ни биологической, ни социальной, а наоборот, подчеркивает, что человек сам выбирает свою судьбу, сам создает свою жизнь, а также влияет на жизнь всего общества. Существование предшествует сущности - человек «сначала существует, встречается, появляется в мире, и только потом он определяется» [32]

Гуманистический подход, как известно, отличается от экзистенциального предположением, что сущность все-таки предшествует существованию - что каждый человек по природе своей прекрасен, и его задача - реализовать этот изначально данный потенциал. Карл Роджерс в своих книгах подчеркивает, что главной характеристикой «хорошей жизни» с точки зрения психотерапевта является включенность в нее человека в настоящем, ощущение ее как процесса, а не «состояния бытия». Он подчеркивал также субъективное возрастание степеней свободы, - как следствие, появление творчества. [20] Еще важно здесь отметить психотерапевтеческую функцию вовлеченности: как состояние сосредоточенности на настоящем, она позволяет отбросить на время не относящиеся к делу мысли и переживания - соответственно, затем, выходя из этого состояния и снова о них вспоминая, человек имеет возможность заново переструктурировать ситуацию; а также само по себе сосредоточение на деятельности требует определенного доверия себе, а опыт такого доверия, в свою очередь, можно экстраполировать и на другие сферы жизни.

Детище гуманистического подхода - позитивная психология характеризуется тем, что ее представители пытаются ответить на вопрос, что делает человека счастливым - в противовес многим направлениям, изучающим, что делает человека несчастным. Соответственно, в рамках этого подхода разрабатываются такие понятия, как счастье (М. Аргайл) [4], оптимизм (М. Селигман) [23], а также уже описанное состояние потока по Чиксентмихайи.

Мы упоминаем здесь это направление современной западной психологии потому, что оно идеологически близко к поискам ответа на вопросы, которые дали толчок к написанию этой работы.

Выводы по первой главе.

Под вовлеченностью мы в этой работе будем понимать потоковое состояние в широком смысле слова по Чиксентмихайи. То есть вовлеченность - это психическое состояние, возникающее в процессе активной деятельности и характеризующееся слиянием действия и осознания, сосредоточением внимания на ограниченном поле стимулов, чувством компетентности и удовольствием от процесса деятельности

Из определения вовлеченности как психического состояния следует, что влиять на его возникновение могут 2 группы факторов - личностные и ситуативные, а также что исследование вовлеченности может осуществляться с помощью объективных и субъективных методов.

Состояние вовлеченности рассматривается нами как результат сдвига мотива на цель в концепции А.Н. Леонтьева или в качестве концепции интринсивной мотивации по Хекхаузену, а также как послепроизвольный вид внимания.

Вовлеченность как личностная черта является важнейшим свойством человека как субъекта жизни.

**2. Процедура и методы исследования**

Изучение факторов, способствующих возникновению состояния вовлеченности в учебную деятельность

Объект исследования: лица, обучающиеся танцам и студенты вуза.

Предмет исследования: состояние вовлеченности

Гипотезы исследования.

Основные гипотезы.

. Существует взаимосвязь между показателями функционального состояния перед началом и в процессе занятия и выраженностью вовлеченности в учебную деятельность.

. «Желание работать» и «Удовлетворенность прошедшим этапом» взаимосвясвязаны с выраженностью вовлеченности в учебную деятельностью.

. Показатели смысло-жизненных ориентаций взаимосвяны с выраженностью вовлеченности

Частные гипотезы.

. Существует взаимосвязь между динамикой вовлеченности и динамикой работоспособности.

. Существует взаимосвязь между действиями педагога и вовлеченностью учеников

. Показатель вовлеченности у поленезависимых испытуемых в среднем выше, чем у полезависимых.

Задачи исследования:

. Рассмотреть современное состояние проблемы вовлеченности в отечественной и зарубежной психологии

2. Изучить ситуационные и личностные факторы, способствующие возникновению состояния вовлеченности в учебную деятельность

3. Определить способы оценки состояния вовлеченности в учебную деятельность

. Выявить различия между показателями субъективной вовлеченности в учебную деятельность студентов и обучающихся танцам

**2.1 Выборка исследования**

Выборку исследования составили 27 человек, обучающихся в студиях бального танца и соло-латины, среди них 8 молодых людей и 19 девушек, средний возраст 22,3 года, образование - высшее или неоконченное высшее.

Необходимо отметить, что существует некоторая специфика обучения танцам в этих двух группах: бальные танцы являются парными, поэтому коллектив является смешанным по половому признаку (в данном исследовании приняли участие 8 юношей, 8 девушек), соло-латина, как следует из названия, танцуется в одиночку и коллектив - чисто женский (в данном случае, 11 девушек). Это, конечно, обуславливает некоторую специфику мотивации участников. Однако, количество обучающихся в группах слишком мало, чтобы изучать их по отдельности, поэтому в данном исследовании мы решили пренебречь некоторыми особенностями обучения парным и сольным танцам.

В качестве сравнительной выборки выступили студенты-второкурсники биолого-почвенного факультета СпбГУ, пришедшие на лекцию по психологии. Выборка составила 61 человек, среди них 20 юношей и 41 девушка, средний возраст - 19,5 лет.

**2.2 Методы исследования**

. Авторский опросник вовлеченности в учебную деятельность (используется для оценки субъективной вовлеченности в учебную деятельность)

. Методика «Градусник», автор Ю. Киселев (используется для оценки функционального состояния в течение занятия - субшкалы «Состояние», «Активность», «Настроение», - и изучения фактора «ситуативное отношение к деятельности», субшкалы «Желание работать» и «Удовлетворенность прошедшим этапом»)

. Тестовая карта дифференциальной оценки функционального состояния, авторы В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и М.П. Мирошников. (используется для оценки функционального состояния на момент начала занятия)

. Методика Смысло-Жизненных Ориентаций, автор: Д.А. Леонтьев (используется для изучения смысло-жизненных ориентаций испытуемых, включает в себя субшкалы «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля-я», «Локус контроля-жизнь», интегральный показатель «Осмысленность Жизни»)

. Методика «Скрытые фигуры» Терстоуна (используется для определения когнитивного стиля «полезависимость / поленезависимость)

. Метод стандартизованного наблюдения (используется для объективной оценки состояния вовлеченности в учебную деятельность)

. Метод стандартизованного интервью (используется для выявления мотивации, а также факторов, субъективно влияющих на возникновение состояния вовлеченности)

**2.3 Процедура исследования**

Для проведения данного исследования был разработан авторский опросник, направленный на измерение состояния вовлеченности, понимаемого на основе подхода М. Чиксентмихайи. Опросник состоит из 5 закрытых вопросов, один из которых связан с когнитивным компонетом вовлеченности, один - с эмоциональным компонентом, и три выясняют, насколько субъективно выполняются условия возникновения вовлеченности - ясные цели, оптимальная сложность задания, наличие обратной связи.

Для проверки работы опросника вначале было проведено пилотажное исследование, внесены некоторые коррективы, после чего он принял итоговый вид.

Основная часть исследования проходила на базе СпбГУ «Дом Молодежи Приморского Района» в студии бальных танцев и соло-латины, педагогом в которых является автор этого диплома.

Исследование проходило в течение двух обычных занятий каждой их двух групп. В начале занятия ученики заполняли карту функциональных состояний. Трижды в течение занятия все они по сигналу педагога (сигнал давался через примерно равные промежутки времени) заполняли авторский опросник и методику «Градусник» (это занимало около минуты времени, что позволяло не сильно ломать ход занятия). При заполнении этих методик респондентам давалась четкая инструкция руководствоваться своим состоянием на момент просьбы о заполнении опросника.

Также на занятиях присутствовал наблюдатель, который проводил стандартизованное наблюдение и давал экспертную оценку вовлеченности учеников. Для этого он каждую минуту фиксировал состояние каждого ученика и действия педагога.

Выделялось 7 категорий действий педагога: «дает задание всем», «дает задание кому-то конкретно», «дает обратную связь всем», «дает обратную связь кому-то конкретно», «наблюдает за всеми», «наблюдает за кем-то конкретно», «занята своими делами». Состояния учеников относились к одной из четырех категорий: включен; не включен: «зависание» (взгляд «в пространство», отсутствие движения и пр.); не включен: посторонняя активность (разговор, возня с телефоном, любование в зеркало); не включен: автоматическое выполнение задания (вялые движения, отсутствующий взгляд).

Критерии включенности учеников: сосредоточенность (сфокусированный взгляд, мимика как выражение внутренней работы - не направленная на людей); активность (энергичные движения\разговор по делу).

После прохождения основной части исследования участники выполнили методику Терстоуна и тест «СЖО» Леонтьева, а также респонденты с самыми высокими и самыми низкими показателями вовлеченности в среднем по итогам нескольких занятий приняли участие в небольшом стандартизованном интервью, направленном на выяснение их учебной мотивации и собственных представлений о помогающих / мешающих факторах вовлеченности в занятия.

Интервью содержало 3 вопроса:

Зачем/почему ты занимаешься танцами?

Что помогает тебе включаться в работу на танцевальных занятиях, что мешает?

Что, на твой взгляд, можно сделать, чтобы занятия проходили \_для тебя\_ эффективнее?

Ответы на вопросы ребята давали в письменной форме.

Помимо этого, было проведено исследование вовлеченности в учебную деятельность студентов-второкурсников биолого-почвенного факультета СпбГУ (так же, в течение лекционного занятия, которое проводилось у потока, преподаватель трижды предлагала студентам заполнить авторский опросник вовлеченности в учебную деятельность).

**2.4 Математико-статистические методы обработки данных**

. Критерий Колмагорова-Смирнова

Используется для проверки нормальности распределения

. Коэффициент корреляции Пирсона

Используется для подсчета корреляций между показателями, представленными в метрической шкале.

. Коэффициент корреляции Спирмена.

Используется для подсчета корреляций между показателями, представленными в ранговой шкале.

**.5 Факторы вовлеченности**

Ситуативные факторы.

. Функциональное состояние на момент начала занятия.

Состоит из трех компонентов - состояние, активность, настроение. Состояние подразумевает под собой оценку физического здоровья, уровня бодрствования / сонливости, физической и психологической усталости. Мы предполагаем, что это существенный фактор, так как психическое и физической состояние представляет собой базу, на основе которой протекают все остальные процессы.

Активность подразумевает состояние готовности / неготовности к осуществлению собственной деятельности. Является важным показателем, потому что вовлеченность - состояние, возможное только при активном действовании субъекта.

Показатель «настроение» включает в себя эмоциональное состояние субъекта на данный момент. Настроение необходимо учитывать при анализе, так как эмоциональное состояние является необходимым фоном психической жизни и влияет на все происходящие в психике процессы.

Состояние, активность, настроение - очень тесно взаимосвязанные между собой показатели, и часто бывает сложно выделить влияние только какого-то одного из них. Поэтому в качестве фактора вовлеченности мы будем называть функциональное состояние, включающее в себя все 3 эти компонента.

2. Функциональное состояние в течение занятия.

Также включает в себя показатели состояния, активности, настроения, измеряемые с помощью методики «Градусник».

3. Отношение к деятельности.

Включает в себя 2 показателя методики «Градусник» - «Желание работать» и «Удовлетворенность прошедшим этапом». Мы предполагаем, что первый показатель является очень существенным в возникновении состояния вовлеченности, необходимым, хотя и не достаточным, потому что человек без желания работать, когда ему приходится это делать, обычно не проявляет активности и не испытывает радости. Что касается второго показателя, то следует подчеркнуть двустороннесть возможной взаимосвязи: с одной стороны, удовлетворенность прошедшим этапом может быть следствием, вовлеченности, но, с другой стороны, если человек удовлетворен тем, что уже сделано, он с большим желанием примется за следующую часть (хотя бывают и обратные случаи), следовательно, с большей вероятностью окажется вовлеченным в деятельность.

4. Деятельность педагога.

Мы предполагаем, что различные действия педагога во время ведения занятия могут оказывать влияние на уровень вовлеченности группы. Мы думаем, что формулировка ясных целей, постановка задач оптимальной сложности и обеспечение быстрой обратной связи способствует большей вовлеченности группы, а отсутствие одного или нескольких из этих условий - препятствует. Мы также выделили несколько категорий действий педагога во время занятия и предполагаем соотнести их с состоянием вовлеченности группы.

5. Динамика работоспособности.

Мы предполагаем, что в течение занятия существует определенная динамика подъемов и спадов вовлеченности, связанная с врабатываемостью и усталостью.

Личностные факторы.

Показатели, измеряемые с помощью опросника Смысло-жизненных ориентаций.

Опросник Д.А. Леонтьева включает в себя 5 субшкал а также интегральный показатель осмысленности жизни.

Субшкалы: «Цели в жизни» - характеризует наличие у испытуемого целей в жизни, временной перспективы.

«Процесс жизни» - склонность испытуемого получать удовольствие от жизни в настоящем. Эта субшкала кажется нам особенно важной для данного исследования, так как нахождение в настоящем - одна из основных характеристик вовлеченности)

«Результативность жизни» - степень удовлетворенности прошедшим на данный момент этапом жизни.

«Локус контроля-я» - характеризует тенденцию брать на себя ответственность за собственные действия и состояния, а не возлагать ее на среду (измеряемое свойство близко по смыслу к понятиям интернальности и внутреннего локуса контроля.) Предполагаем, что является существенным фактором, влияющим на стабильное проявление вовлеченности, потому что интернальные люди обычно более активны во взаимодействии с ситуацией, так как считают, что большее зависит от них. Экстерналы же, наоборот, в большей степени полагаются на волю среды и судьбы, большее количество их проявлений пассивно принимают, не пытаясь изменить, переструктурировать.

«Локус контроля-жизнь» - отражает убежденность испытуемого в принципиальной возможности управлять своей судьбой.

«Осмысленность жизни» - показатель, отражающий общий уровень связности жизни, умения жить настоящим, ставить себе цели на будущее, чувство возможности управления своей судьбой. Предполагается, что у людей с большим значением осмысленности жизни - более отрефлексированное понимание своих целей и смыслов, таким образом, они лучше знают, что и зачем делают; соответственно, если они пришли учиться танцевать, то лучше, чем люди с низкими показателями, понимают побудившие их к этому мотивы, и поэтому в большей степени способны стремиться к поставленным целям.

Когнитивный стиль «Полезависимость-поленезависимость»

Когнитивный стиль - характерное для данной личности устойчивое познавательное предпочтение, проявляющееся в преимущественном использовании определенных способов переработки информации - тех, которые в наибольшей степени соответствуют психологическим возможностям и склонностям человека. [15]

Полезависимость/поленезависимость - способность преодолевать сложноорганизованный контекст. [28]

Мы предполагаем, что когнитивный стиль личности полезависимость / поленезависимость влияет на возникновение состояния вовлеченности, так как для того, чтобы выявить в ситуации задачи определенного уровня сложности, обнаружить обратную связь и поставить индивидуально-значимые цели, зачастую необходимо переструктурировать ситуацию. Однако, влияние полезависимости / поленезависимости достаточно неоднозначно, так как что для респондента является фигурой, которую он с той или иной долей успешности вычленяет на фоне - сугубо индивидуально.

Мотивация обучения.

Изучается с помощью метода стандартизованного интервью.

Вопросы, связанные со спецификой учебной мотивации, мы рассматривали в первой главе. Здесь можно только еще раз подчеркнуть, что вопросы мотивации вплетаются и неразрывно связаны со всеми личностными факторами вовлеченности.

**3. Результаты эмпирического исследования**

**3.1 Основные результаты**

. Вовлеченность в учебную деятельность среди обучающихся танцам составила 61%, среди студентов-биологов - 24%.

Такая существенная разница в уровне вовлеченности может объясняться следующими причинами: согласно принятому нами подходу Чиксентмихайи, под вовлеченностью понимается радостная поглощенность деятельностью, то есть, говоря в терминах А.Н. Леонтьева, происходит сдвиг мотива на цель. Иначе говоря, состояние вовлеченности в нашем подходе характеризуется получением удовольствия в первую очередь от самой деятельности, а не от ее результатов. И об этой мотивации говорят все опрошенные респонденты танцевальной выборки. Что же касается студентов-биологов, то для них курс психологии является общеобразовательным, то есть, не имеющим отношения к их профессиональным интересам, однако посещение его является обязательным; поэтому, скорее всего, их мотивация является внешнеорганизованной и связана с получением зачетов и отсутствием дисциплинарных санкций, а не истинным удовольствием от изучения предмета. Кроме того, на лекции по психологии, во время которой проводилось исследование, студенты занимались заполнением и обработкой психологических методик, что само по себе, без вложения дополнительных смыслов, является (особенно обработка) довольно механической работой.

. Взаимосвязь показателей субъективной и объективной вовлеченности.

Средние значения субъективной и объективной вовлеченности 0,61 и 0,67 соответственно. Корреляция r=0,5, р=0,05

Необходимо заметить, что, поскольку основным методом измерения субъективной вовлеченности был авторский опросник, нам было важно убедиться в достаточной его валидности. Поэтому помимо уже описанного способа измерения субъективной и объективной вовлеченности на двух из четырех занятий мы предлагали испытуемым после заполнения опросников оценить в процентах свою вовлеченность за прошедший промежуток занятия (в отличие от опросника, который оценивал вовлеченность в данный момент), одновременно с респондентами вовлеченность каждого из них за промежуток времени оценивали 2 эксперта. Таким образом, здесь тоже получалась субъективная и объективная оценка вовлечености (бралось среднее значение мнения экспертов). Дополнительно к проверке валидности опросника (корреляция между субъективной оценкой вовлеченности респондентов в процентах и полученной с помощью опросника составила 0,4) мы получили интересный результат: рассматривая свою вовлеченность за промежуток времени, респонденты оценивали ее значимо выше, чем эксперты (средние 86% и 68%, соответственно). Учитывая, что экспертная оценка ближе к показателям, полученным с помощью двух других способов измерения, мы делаем вывод о завышенной оценке респондентами своей вовлеченности в занятие в ретроспективе. Также это утверждает нас в том, что использование опросника для наших целей было более удачным решением, чем прямой вопрос.

Также необходимо прокомментировать тот факт, что выбранная объективная и субъективная оценка вовлеченности не идентичны, хотя и коррелируют между собой. Это легко объяснить с точки зрения рассмотрения потока как психического состояния: в частности, Н.Д. Левитов писал, что психическое состояние человека невозможно адекватно оценить без использования самоотчета, так как одни и те же проявления могут свидетельствовать о разных состояниях; недостаточность же одних самоотчетов обусловлена, например, разным уровнем рефлексивности респондентов, факторами социальной желательности, и т.п. Тот же факт, что средняя вовлеченность по группе, измеренная разными методами, оказалась практически идентична, является косвенным свидетельством в пользу того, что оба способа измеряли один и тот же феномен.

. Взаимосвязь показателей функционального состояния на момент начала занятия и полученных в течение занятия с показателями субъективной вовлеченности.

Статистически значимой корреляции между показателями «Состояние», «Активность», «Настроение», полученными на момент начала занятия, и показателями субъективной вовлеченности не обнаружено.

Взаимосвязь между показателями «Состояние» и «Настроение», полученными в течение занятия, и показателями субъективной вовлеченности, обнаружена на уровне статистической тенденции.

Эти результаты не подтверждают сформулированную перед началом исследования гипотезу о взаимосвязи показателей функционального состояния и показателей вовлеченности в учебную деятельность. Однако, в данном случае, на наш взгляд, отвержение гипотезы представляет собой более интересный результат, чем ее подтверждение. Ведь получается, что не обнаружено влияние на возникновение вовлеченности изначального состояния индивида, пришедшего на занятия; функциональное состояние - один из рассматриваемых в работе ситуативных факторов, и на основе отклонения его влияния мы можем предположить больший вклад в возникновение вовлеченности других факторов, в том числе, личностных.

. Взаимосвязь показателей шкал «Желание работать» и «Удовлетворенность прошедшим этапом» методики «Градусник» с показателями субъективной вовлеченности.

Обнаружена статистически значимая взаимосвязь между показателями «Желание работать» и субъективной вовлеченности r=0,5, р=0,05, и между показателями «Удовлетворенность прошедшим этапом» и субъективной вовлеченности r=0,6, р=0,01.

Нам кажется важным этот результат, особенно принимая во внимание, как было описано выше, отсутствие статистически достоверной взаимосвязи между показателями субъективной вовлеченности и функционального состояния. Исходя из сопоставления этих результатов, а также анализа качественных данных, который будет приведен ниже, можно сделать предположение о большем влиянии мотивационных факторов и факторов связанных с волевой саморегуляцией на возникновение вовлеченности личности.

. Взаимосвязь динамики усредненных показателей вовлеченности по группе с теоретическими представлениями о динамике работоспособности.

С помощью объективной оценки вовлеченности выявлена общая динамика уровня вовлеченности группы в течение занятия.

По оси абцисс здесь расположено время (в минутах от начала занятия), по оси ординат - доля вовлеченности группы (0 - не вовлечен никто, 1 - вовлечены все) Синим цветом обозначена вовлеченность, розовым - дисперсия. График получен по данным одного занятия группы бальных танцев, но является типичным для всех занятий обеих групп; распределение результатов сглажено.



Такой вид кривой с подъемом вначале, понижением в конце и двумя плато, первое из которых длиннее и выше, является характерным для всех четырех занятий. Вид этой кривой, в общем, аналогичен известной кривой работоспособности, что косвенно свидетельствует об адекватности подобного способа измерения.

В моменты спада общей вовлеченности наблюдается увеличение дисперсии: это значит, что группа выключается из работы не целиком, а часть ее продолжает занятие.

. Взаимосвязь между действиями педагога и вовлеченностью учеников.

На основе анализа групповой динамики были выявлены взаимосвязи между действиями педагога и вовлеченностью учеников.

Все действия педагога фиксировались и сортировались наблюдателем на 7 групп: 1 - «дает задание всем», 2 - «дает задание кому-то конкретно», 3 - «дает обратную связь группе», 4 - «дает обратную связь кому-то конкретно», 5 - «наблюдает за группой», 6 - «наблюдает за кем-то конкретно», 7 - «занята своими делами». Эти действия педагога можно условно разделить на 3 группы - направленные на группу, направленные на отдельных людей, направленные на постороннюю по сравнению с ведением занятия активность.

Надо сказать, что при фиксации действий педагога с частотой раз в минуту многое из того, что касается индивидуальной работы, выпадало из рассмотрения, так как занимает гораздо меньше времени.

- В общей сложности время наблюдения составило 301 минуту (2 группы по 2 занятия). Средний уровень вовлеченности учеников - 67%.

- Среди действий педагога большую часть времени занятия - 39% - составило наблюдение за выполнением задания (38% - всей группой, 1% - за кем-то конкретно) 36% - объяснение задания и демонстрация правильного выполнения упражнений (31% - всей группе, 5% - индивидуально), 21% - осуществление обратной связи (15% - всей группе, 6% - индивидуально) и 4% времени - активность, не направленная на ведение занятия (например, настройка аппаратуры)

- Наиболее высокие показатели средней вовлеченности группы зафиксированы, когда педагог наблюдал за выполнением задания группы и отдельных личностей (75% и 72% соответственно). Любопытно, что концентрация внимания на ком-то конкретно принципиально не влияла на степень включенности в работу группы.

- Наименьшая средняя вовлеченность группы наблюдалась, что закономерно, в моменты, когда педагог отвлекался от ведения занятия - 48%. Можно заметить, что она не принципиально отличается от вовлеченности группы, например, во время получения обратной связи группой (51%) или кем-то конкретно (53%). Однако, за показателем вовлеченности в момент отвлечения педагога стоит несколько другая реальность: в эти моменты группа «принимала решение» целиком: примерно в половине случаев практически в полном составе устраивала перерыв, или же, наоборот, продолжала работать. Влияние на это решение оказывали такие факторы как момент занятия - в начале или в конце, то есть, общая усталость, или то, на что именно отвлекался педагог, или то, насколько интересна была задача, над которой в тот момент работали.

. Взаимосвязь между объективными показателями вовлеченности в обучение танцам партнера и партнерши

В парных танцах была обнаружена взаимосвязь между показателями вовлеченности в занятие у партнера и партнерши.

Объективный метод фиксации состояния вовлеченности позволил нам получить данные о вовлеченности или невовлеченности каждого человека каждую минуту занятия. Мы сопоставили наличие вовлеченности в течение всего занятия у партнера и партнерши, а затем сравнили полученную долю совпадений состояний с долей совпадения состояний во всех остальных парах случаев.

Оказалось, что частота совпадения состояния (то есть, совместной вовлеченности / совместной невовлеченности) в паре выше, чем частота совпадений в случайных парах. Однако эти результаты, в силу малого количества, не позволяют сделать статистически значимый вывод и предлагаются на уровне тенденции.

Усредненные значения вовлеченности в учебную деятельность отдельных респондентов.

При анализе результатов подтвердилось предположение о том, что варьируются не только усредненные показатели вовлеченности группы в отдельные моменты занятия, но существует также усредненный показатель вовлеченности отдельного респондента в течение всего занятия. При измерении с помощью наблюдения (объективный метод) средняя вовлеченность у отдельных людей в течение всего занятия варьировалась от 40 до 80%, с помощью самоотчетов - от 7 до 100%. Метод самоотчета, в данном случае, дает более грубые результаты, потому что измерение в отличие от объективного метода проводились не в течение всего занятия, а лишь трижды за одну тренировку. Разница в значениях объясняется тем, что объективное измерение можно отнести к абсолютной шкале, а субъективное - к интервальной.

Взаимосвязь между показателями субъективной вовлеченности и показателями методики СЖО Д.А. Леонтьева.

Были выявлены статистически достоверные взаимосвязи (все на уровне значимости р=0,05, коэффициент корреляции Спирмена) между усредненными показателями субъективной вовлеченности в течение ряда занятий и следующими шкалами методики:

«Процесс жизни» р=0,6

«Результативность жизни» р=0,5

«Локус контроля-я» р=0,5

«Осмысленность жизни» р=0,5

Мы неоднократно отмечали важность такого свойства состояния вовлеченности, как концентрация внимания субъекта на процессах, происходящих в настоящий момент. Однако, показатель по шкале «Процесс жизни» является отражением не состояния, но направленности личности на жизнь в настоящем, «здесь-и-сейчас», то есть личностную установку на удовольствие от процесса жизни. Взаимосвязь между усредненным показателем субъективной вовлеченности (то есть, показателем некоего относительно стабильно проявляющегося психического состояния) и установкой личности возвращает нас к разговору о промежуточном положении психических состояний в структуре личности и возможности влияния через них на более стабильные индивидуальные проявления.

Обоснование возможности взаимосвязи вовлеченности и шкал «Локус-я» и «Осмысленность жизни» мы подробно давали во второй главе, поэтому оставим эти комментарии на обсуждение результатов. Показатель «Результативность жизни» связан с удовлетворением от прошедшей части жизненного пути и его взаимосвязь с показателем вовлеченности может быть обусловлена тем, что люди, стабильно переживающие это состояние, во-первых, более удовлетворены своей жизнью, так как получают от нее больше удовольствия, а во-вторых, поскольку состояние вовлеченности обычно сопровождается увеличением продуктивности деятельности, возможно, действительно «больше успели», чем те, кто состояние вовлеченности переживает редко.

Взаимосвязь между более высоким уровнем выраженности поленезависимости и более высокими показателями вовлеченности.

Статистически достоверной взаимосвязи между показателями субъективной вовлеченности и полезависимости-поленезависимости не обнаружено.

На мой взгляд, главная причина этого в том, что для корректного понимания работы когнитивного стиля в аспекте обучения танцам, важно понимать, что конкретный испытуемый выделяет из поля, что для каждого фигура, а что фон. Это перенаправляет нас к вопросу о мотивации занятий: я имею в виду, что для человека, стремящегося к совершенствованию техники и человека, пришедшего пообщаться с противоположным полом, ключевыми и фоновыми оказываются совершенно разные аспекты.

Поэтому, хотя статистически гипотеза не подтвердилась, на основе анализа ответов испытуемых на вопросы интервью обнаружились некоторые любопытные различия между ответами полезависимых и поленезависимых респондентов.

Полезависимые и поленезависимые различаются между собой по тому, что мешает им в достижении их целей. Полезависимые испытуемые так или иначе в качестве мешающего фактора выделяют в первую очередь атмосферу-то есть, то, что создается окружением: для кого-то это недостаточная авторитарность педагога («заставлять работать по полной»), для кого-то - субъективно дружелюбный или враждебный настрой коллектива, для кого-то - нерабочий настрой окружающих. Поленезависимые испытуемые вне зависимости от собственной вовлеченности / невовлеченности отвечают на вопрос о том, что им мешает включаться в работу - что, в общем-то ничего не мешает. Далее, правда, в ответе на третий вопрос невовлеченные поленезависимые говорят о факторах, которые могли бы им помочь, вовлеченные же и здесь говорят, что, на их взгляд, и так довольно эффективно.

Таким образом, на наш взгляд, гипотеза о взаимосвязи между когнитивным стилем и вовлеченностью может быть переформулирована с целью проведения более тонкого исследования.

. Анализ интервью.

Для начала произведем общий анализ полученных данных, а затем остановимся на отдельных случаях.

В ответах респондентов было выделен целый ряд различных мотивов для занятий танцами: удовольствие от процесса танцевания, удовольствие от слушания и движения под любимую музыку, эстетическое удовольствие; поддержание физической формы, общение (с друзьями или противоположным полом), отвлечение от жизненных проблем, «показать себя» (желание быть в центре внимания, выступать на публике), совершенствование в танце и самовыражение.

Чаще всего встречался мотив получения удовольствия от самого процесса танцевания, что само по себе способствует возникновению состояния вовлеченности, так как направленность на процесс - это одно из необходимых для него условий; также довольно часто (в половине случаев) встречается мотив «отвлечься от жизненных проблем»: это тоже говорит о стремлении погрузиться в момент настоящего, потому что в данном случае имеются в виду именно проблемы прошлого или будущего, находящиеся за дверью зала. Интересно, что мотив «поддержание физической формы» встречался, в основном, у стабильно невовлеченных, а мотив **«самовыражения»** только у стабильно вовлеченных (правда, не у всех).

В ответе на второй вопрос в качестве помогающих факторов были названы: музыка, собственное хорошее настроение, атмосфера в коллективе (для кого-то важно дружелюбие, для кого-то - настроенность на общее дело), а также - погода, нарядная одежда, новизна в занятиях. В качестве мешающих - собственное плохое самочувствие, настроение, атмосфера в коллективе (враждебная или нерабочая).

Интересно, что самочувствие фигурирует исключительно как мешающий фактор; получается, физическое состояние в общем случае можно рассматривать как необходимое, но не достаточное условие.

Ответы на вопрос, что могло бы повысить эффективность занятия, оказались очень индивидуальными и, на мой взгляд, их не имеет смысла рассматривать в отрыве от ответов респондента на остальные вопросы; поэтому переходим к анализу отдельных случаев.

С практической точки зрения, то есть, и как исследователя, и как педагога, проводящего занятия у этих людей, более важным мне кажется рассмотреть случаи стабильной низкой вовлеченности.

Приведу 3 из них. В первом респондентка в качестве целей занятий называет лучшее самочувствие (эмоциональное и физическое), а также «показать себя» (участвуя в концертах или на вечеринках). В качестве того, что может повысить эффективность, называет большую авторитарность педагога («заставлять работать»), и большее количество обратной связи.

Здесь очевиден внешний локус контроля (что подтверждается показателями по методике СЖО). Также, мы видим, что субъективно не соблюдается одно из необходимых условий для возникновения вовлеченности - получение быстрой обратной связи.

Другая респондентка в качестве мотивов называет удовольствие от процесса танцевания и от самосовершенствования; мешают включаться в работу проблемы вне танцевального зала, а повысить эффективность для нее могло бы увеличение сложности заданий (она говорит о разборе технических нюансов, разучивании новых движений и новых танцев).

Здесь нужно оговориться, что среди всех занимающихся в студии, у этой респондентки наибольший танцевальный «стаж»; поэтому получается, что задания, достаточно сложные и интересные для остальных, для нее таковыми не являются.

Также хочется обратить внимание на субъективное несоблюдение другого условия возникновения вовлеченности - неоптимальная сложность задания.

И, наконец, в ответе третьего респондента в качестве мотива к занятиям можно выделить «спортивную» составляющую: то есть, важным является достижение результата - конкуренция, «быть лучше кого-то». Он хотел бы выступать на конкурсах по бальным танцам или участвовать в концертах, где тоже можно показать себя. В качестве фактора, позволяющего повысить для него эффективность, он предлагает постановку цели (например, получение танцевального класса было достаточным стимулом к совершенствованию).

Здесь важно отметить 2 момента. Во-первых, отсутствие еще одного необходимого для возникновения вовлеченности условия - ясных целей.

А во-вторых, здесь мы наблюдаем ярко выраженную экстринсивную мотивацию - мотивацию, направленную не на процесс, а на внешние по отношению к нему цели, условно которые можно обобщить в данном случае, как признание.

Чтобы не оставлять совсем без внимания случаи стабильной вовлеченности, кратко обобщу их. В ответе большинства респондентов можно обнаружить, что танцевальная деятельность помещается ими на одну из заметных позиций в иерархии деятельностей («Танцами занимаюсь потому что это для меня жизнь. Если ты не танцуешь, твои ноги пропадают зря=)»). Это свидетельствует о сильной мотивации к занятиям. У стабильно вовлеченных респондентов могут так же, как и у всех остальных, существовать какие-то помехи к достижению вовлеченности, они так же приводят факторы, которые могли бы сделать для них занятия эффективнее. Но в их ответах все негативные характеристики оказываются на втором месте - уровня мотивации хватает, чтобы иметь возможность переструктурировать для себя ситуацию в более отвечающую личным задачам.

**3.2 Обсуждение результатов**

Итак, в эмпирическом исследовании были получены некоторые неожиданные результаты, на которые бы хотелось обратить более пристальное внимание. В первую очередь, я имею в виду отсутствие значимых взаимосвязей между показателями субъективной вовлеченности и показателями функционального состояния. Эти количественные данные подтверждаются также данными интервью: физическое состояние упоминается только в качестве мешающего фактора (проблемы со здоровьем), и то лишь у нескольких испытуемых; правда, о настроении как способствующем или препятствующем факторе говорят около половины испытуемых. Мне кажется, этот вопрос все-таки требует дополнительной проверки. Но надо сказать, что подобные результаты, несмотря на опровержение гипотезы, приносят некоторое удовлетворение: с уменьшением количества значимых ситуативных факторов увеличивается вероятность того, что возникновение вовлеченности будет определяться личностными свойствами.

Что касается личностных свойств, интересные параллели можно провести между корреляцией показателей субъективной вовлеченности и «Удовлетворенностью прошедшим этапом» («Градусник») - ситуативной характеристикой - и корреляцией между усредненным показателем вовлеченности за ряд занятий-то есть, несколько более стабильной характеристикой - и «Результативностью жизни» (СЖО). Эти 2 показателя отражают проявление одной и той же взаимосвязи - вовлеченности и удовлетворенности результатами деятельности - только в разном временном масштабе.

Вообще, подобные взаимосвязи наводят на мысль (уже не однажды это повторялось в этой работе!) о возможности влиять через изменения психических состояний на изменения личностных качеств человека. Хочется еще раз вспомнить К. Роджерса и его постулат о том, что «хорошая жизнь» - это процесс, а не результат. А это значит, что, помогая человеку достигать состояния вовлеченности в учебной деятельности, мы даем ему ценный опыт этого переживания, который он может перенести и на другие сферы, а в итоге и закрепить в качестве одной из характеристик индивидуального стиля - вовлеченности в жизнь.

В данном исследовании рассматривалась вовлеченность в такую достаточно специфическую учебную деятельность как обучение танцам. Специфичность ее относительно академической состоит, во-первых, в том, что здесь осуществляется овладение общими принципами движения, а не мысли, во-вторых, в том, что выбор этой деятельности полностью доброволен, в-третьих, на занятии присутствует относительно небольшое количество учеников (10-15).

Однако, несмотря на специфичность, мне кажется, что подход к учебной деятельности, предложенный в данном исследовании, применим и к обучению в школе и вузе. Принципы ясных целей, быстрой обратной связи и оптимальной сложности заданий достаточно просты, но, в то же время, как показал анализ интервью, несоблюдение их значительно усложняет задачу вовлеченности ученикам.

То, что вовлеченность в занятие зависит и от ученика, и от преподавателя, достаточно очевидно. Это отметили ученики 10 и 11 класса, анализируя способы повышения эффективности школьных уроков. (в зависимости от личностных особенностей «ответственность» за эффективность занятия распределялась от соотношения 20-80% в пользу ученика до обратного 80-20% в пользу учителя) Что же мешает учителям применять эти принципы? Во-первых, традиционный формат обучения, который очень мало способствует поощрению собственной активности учеников. О преимуществах более современного индивидуального подхода к обучению над традиционным уже и так достаточно много написано.

Но, кроме того, существуют еще и внешние факторы, влияющие на деятельность учителей. Это общее отношение к профессии педагога в структуре образования и предъявляемые к ней требования. То, что педагогический труд мало оплачивается в нашей стране - избитая истина. То, что, как следствие, туда идет мало молодых специалистов - тоже. Однако, судя по опросу, проведенному среди директоров школ города Воркуты, эта ситуация ничуть не изменилась за последнее время. Более того, к ней добавился еще один фактор - горы необходимой бюрократической писанины, обрушившейся на учителей в связи с появлением новых требований Министерства Образования. Один из педагогов общеобразовательной школы отметил, что из-за необходимости постоянно писать отчеты педагоги не успевают готовиться к занятиям. Но главный вред отчетов, на мой взгляд, даже не в этом а в их субъективной бессмысленности. Легко ли, день за днем занимаясь мартышкиным трудом, сохранить вдохновение и энтузиазм для настоящей работы? Получается, что педагоги забывают, зачем они пришли работать в школу или вуз, оставляют только «подкрепляемое» поведение - имитацию деятельности. А подобное ощущение бессмысленности собственного труда обязательно передается и ученикам.

Выводы по третьей главе.

. Статистически значимой корреляции между показателями «Состояние», «Активность», «Настроение», полученными на момент начала занятия, и показателями субъективной вовлеченности не обнаружено.

Взаимосвязь между показателями «Состояние» и «Настроение», полученными в течение занятия, и показателями субъективной вовлеченности, обнаружена на уровне статистической тенденции.

. Обнаружена статистически значимая взаимосвязь между показателями «Желание работать» и субъективной вовлеченности r=0,5, р=0,05, и между показателями «Удовлетворенность прошедшим этапом» и субъективной вовлеченности r=0,6, р=0,01.

. Были выявлены статистически достоверные взаимосвязи (все на уровне значимости р=0,05, коэффициент корреляции Спирмена) между усредненными показателями субъективной (комментарий про ряд занятий) вовлеченности в течение ряда занятий и следующими шкалами методики:

«Процесс жизни» р=0,6

«Результативность жизни» р=0,5

«Локус контроля-я» р=0,5

«Осмысленность жизни» р=0,5

. Обнаружены различия между средними по группе показателями вовлеченности в учебную деятельность у студентов-биологов и обучающихся танцам (средние составили 0,24 и 0, 61 соответственно).

. Статистически достоверной взаимосвязи между показателями субъективной вовлеченности и полезависимости-поленезависимости не обнаружено. Однако на основе анализа данных интервью есть основания думать о существенном влиянии данного когнитивного стиля на особенности возникновения вовлеченности в учебную деятельность. (комментарий)

6. Выявлены особенности мотивации (конкретно) и факторы, мешающие возникновению вовлеченности респондентов с высокими и низкими показателями субъективной вовлеченности в учебную деятельность. Мотив самовыражения характерен исключительно для устойчиво вовлеченных в деятельность и отсутствует у невовлеченных в деятельность. (комментарий про практику).

7. С помощью данных стандартизованного наблюдения были получены и проанализированы данные об общей динамике состояния вовлеченности группы в течение занятия и ее взаимосвязь с действиями педагога.

Заключение.

В данной работе рассматривалось состояние вовлеченности и факторы, влияющие на его возникновение.

По итогам изучения современного состояния проблемы вовлеченности было сформулировано определение этого понятия (опираясь на подход американского исследователя М. Чиксентмихайи и отечественные разработки в области изучения психических состояний), а также выдвинуто предположение о влиянии на возникновение вовлеченности ситуативных и личностных факторов.

В ходе эмпирического исследования часть гипотез была подтверждена, - например, о взаимосвязи показателей вовлеченности и смысло-жизненных ориентаций личности - а часть опровергнута - например, о взаимосвязи уровня вовлеченности и показателей функционального состояния. Еще ряд гипотез, на наш взгляд, нуждаются в дополнительной проверке - например, гипотеза о взаимосвязи между поленезависимостью и более высокими показателями вовлеченности.

Также был получен ряд интересных результатов, связанных с динамикой уровня вовлеченности и ее зависимостью от действий педагога (оказывается, во время озвучивания педагогом обратной связи группа вовлечена всего лишь на 50%) и особенностями мотивации (единственный мотив, который прослеживается в большинстве ответов «стабильно вовлеченных» респондентов и полностью отсутствует у «стабильно невовлеченных» - это мотив самовыражения).

В целом, работа ставит больше вопросов, чем предлагает ответов - направления возможного дальнейшего более глубокого исследования только намечены; однако, на наш взгляд, проблема вовлеченности в деятельность глубока, интересна и многогранна и стоит того, чтобы ее изучать.

вовлеченность мотивация танец ученик

**Список источников**

1. Y. Douglas, and A. Hargadon, «The Pleasure Principle: Immersion, Engagement, Flow.» In Proceedings of the Eleventh ACM Conference on Hypertext and Hypermedia (San Antonio, May 2000), ACM Press, pp. 153-160

. ERIC M. EISENBERG «Jamming: transcendence through organizing» «Communication Research» 1990 17: 139-164

##  3. Mary Ellen Gordon, Kim McKeage, Mark Alexander Fox «Relationship marketing effectiveness: The role of involvement» psychology and Marketing

Volume 15, Issue 5, pages 443-459, August 1998

. М. Аргайл «Психология счастья», СПб: Питер, 2003

5. А.В. Брушлинский «Психология субъекта» СПб, «Алетейа», 2003

. Л.М. Веккер «Психика и реальность» Издательство «Смысл». Москва, 1998

. Власова 13 -19 «Управление персоналом: как привлечь, удержать, мотивировать ценных сотрудников - 2011» Вторая региональная научно-практическая конференция, тезисы докладов

. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. - М.: Тривола, 1995.

. Зимняя И.А «Педагогическая психология», М.: Логос, 2004

. Е.П. Ильин «Мотивация и мотивы» Издательство: Питер, 2000

. «Психология». Учебник. Под ред. А.А. Крылова. М.: 2000.

. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека - М.: Просвещение, 1964

. А.Н. Леонтьев «Деятельность. Сознание. Личность» Изд-во «Смысл», 2005.

. Д.А. Леонтьев «Тест смысложизненных ориентаций» 2-е издание, изд-во «Смысл», 2006

. «Стиль человека: психологический анализ» / под ред. А.В. Либина. М.: Смысл, 1998

. Б. Мещеряков, В. Зинченко «Большой психологический словарь» М.: Прайм-Еврознак, 2003.

. А.Д. Наследов «Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных» Санкт-Петербург. «Речь». 2004 год

. Прохоров А.О. «Методики диагностики и измерения психических состояний личности», Издательство**:** ПЕР СЭ

. «Психология состояний». Хрестоматия. Под ред. А.О. Прохорова - Спб.: Речь, 2004.

. К. Роджерс «Взгляд на психотерапию. Становление человека», М.: «Прогресс», 1994.

. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии», 2-е изд. (1946 г.) - СПб.: Питер, 2002

. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва.: Наука, 1997

. М. Селигман «Новая позитивная психология» М.: Изд-во «София», 2006

. Соколова, Мищенко, Пономарев «формирование подсистемы измерения и анализа…»

. М.В. Фаликман «Внимание» «Общая психология» под ред. Б.С. Братуся. Т.4. М., 2006

. Х. Хекхаузен «Мотивация и деятельность»

. Химич Ю. «Эволюция концепций управления маркетингом» (259-262) «Управление развитием социально-экономических систем» сборник трудов молодых ученых, УлГТУ, 2011

. Холодная М.А. «Когнитивные стили. О природе индивидуального ума». 2-е изд. - СПб.: Питер, 2004

. М. Чиксенмихайи «В поисках потока» Издательство «Basic Books», 1998

. Чиксентмихайи М. «Поток. Психология оптимального переживания» Изд-во «Смысл», 2012.