



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-1-65-79>

Влияние некогнитивных способностей и родительских образовательных ожиданий на академическую вовлеченность студентов бакалавриата (Часть 2)

Чжан Маоцзун, Цзян Синьхай, Ду Вэньцзин✉

Аннотация. Представлена вторая часть результатов исследования влияния некогнитивных способностей, родительских образовательных ожиданий на приверженность студентов бакалавриата к обучению (с первой частью можно ознакомиться в т. 1, № 3 (2024) [по ссылке](#)). Была разработана анкета, включающая опросник «Большая пятерка личности», шкалу родительских ожиданий от образования и шкалу приверженности обучению, и проведен анкетный опрос студентов старших курсов семи университетов города Цзинань методом случайной выборки с целью изучения влияния некогнитивных способностей студентов колледжа и родительских ожиданий от образования на их приверженность обучению. Было установлено, что: (1) некогнитивные способности существенно влияют на учебный вклад студентов; (2) некогнитивные способности существенно влияют на воспринимаемые родителями ожидания в отношении образования; (3) ожидания в отношении образования родителей существенно влияют на учебный вклад студентов; (4) ожидания в отношении образования родителей играют частично опосредованную роль во влиянии некогнитивных способностей на учебный вклад (значение опосредованного эффекта 0,074), и в основном ожидания в отношении образования родителей, в отношении академических достижений играют частично опосредованную роль во влиянии некогнитивных способностей на учебный вклад. Опосредующую роль в основном играет ожидание академической успеваемости в родительских образовательных ожиданиях. В заключение даются предложения по развитию приверженности студентов к обучению как со стороны семьи, так и со стороны университетов.

Ключевые слова: академическая вовлеченность; образовательная среда; некогнитивные способности; родительские образовательные ожидания; студенты

Study on the influence of non-cognitive ability and parents' educational expectation on undergraduates' learning engagement (Part 2)

Zhang Maocong, Jiang Xinhai, Du Wenjing✉

Abstract. This article presents the second part of the study of the influence of non-cognitive ability and parents' educational expectation on undergraduates' learning engagement (the first part was published in Vol. 1, No. 3, 2024). Based on the Big Five Personality Scale, the Parents' Educational Expectation Scale, and the Learning Engagement Scale, a questionnaire was designed. Undergraduate students from seven universities in Jinan were selected through random sampling to take part in the survey aimed at exploring how non-cognitive ability and parents' educational expectation influence undergraduate students' learning engagement. The analysis revealed that: (1) non-cognitive ability significantly affects students' learning engagement; (2) non-cognitive ability significantly affects students' perception of their parents' educational expectation; (3) parents' educational expectation as perceived by students significantly affects students' learning engagement; and (4) parents' educational

expectation partially mediates the influence of non-cognitive ability on learning engagement (the mediating effect value is 0.074), with academic performance expectation playing the primary mediating role. The article concludes with recommendations on how both families and universities can promote students' learning engagement.

Keywords: learning engagement, learning environment, non-cognitive ability, parents' educational expectation, undergraduate students

Эмпирическая проверка и анализ результатов исследования

(I) Проверка надежности

Результаты проверки надежности шкал некогнитивных способностей, восприятия родительских образовательных ожиданий и академической вовлеченности представлены в таблице 1. Как видно из таблицы, пять измерений опросника, представляющих опыт некогнитивных способностей (открытость опыту, добросовестность, экстраверсия, доброжелательность, эмоциональная стабильность), имеют коэффициенты Cronbach's α 0.90, 0.94, 0.90, 0.91, 0.83, соответственно, а коэффициент Cronbach's α общего показателя шкалы некогнитивных способностей достиг 0.95; по шкале восприятия родительских образовательных ожиданий коэффициент Cronbach's α достиг 0.86; коэффициенты α по трем измерениям шкалы академической вовлеченности — энергичность, концентрация и приверженность — составили 0.93, 0.90, 0.94, соответственно, а коэффициент α общего показателя данной шкалы достиг 0.97, так что надежность всех шкал можно считать хорошей.

(II) Проверка валидности

1. Эксплораторный факторный анализ

Для собранных данных были проведены тесты на сферичность КМО (Кайзер — Мейер — Олкин) и Бартлетта. В таблице 2 представлены результаты тестов КМО и Бартлетта для каждой шкалы; результаты показывают, что значение КМО для каждой переменной больше 0.7, а результат теста на сферичность Бартлетта статистически значим ($p < 0.001$), что позволяет перейти к следующему шагу операции факторного анализа. Совокупный показатель дисперсии по каждой шкале представлен в таблице 3. Совокупный показатель дисперсии по шкале родительских образовательных ожиданий и по шкале академической вовлеченности студентов превысил 70 %, а совокупный показатель дисперсии по шкале некогнитивных способностей был близок к 70 %, что привело к хорошему общему коэффициенту дисперсии. С помощью метода анализа главных компонентов вращение матрицы было выполнено по методу косоугольного вращения с нормализацией Кайзера. Вращение каждого компонента каждой шкалы, а также факторная нагрузка конкретных показателей представлены в таблице 4, что свидетельствует о хорошей валидности шкал.

Табл. 1. Результаты проверки надежности шкал

Table 1. Reliability test results for the scales

Шкала	Субшкала	α Кронбаха (субшкала)	α Кронбаха (шкала)
Некогнитивные способности	Открытость опыту	0.90	0.95
	Добросовестность	0.94	
	Экстраверсия	0.90	
	Доброжелательность	0.91	
	Эмоциональная стабильность	0.83	
Родительские ожидания	Ожидания от академической успеваемости	0.84	0.83
	Ожидания от академических достижений	0.73	
Академическая вовлеченность	Энергичность	0.93	0.97
	Концентрация	0.90	
	Приверженность	0.94	

Табл. 2. Результаты тестов сферичности Кайзера — Майера — Олкина (КМО) и Бартлетта для каждой шкалы

Table 2. Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) and Bartlett’s test results for each scale

Шкала	КМО	Приближенное значение критерия хи-квадрат	Число степеней свободы	Статистическая значимость (<i>p</i>)
Некогнитивные способности	0.926	8708.55	300	0.00
Родительские ожидания	0.750	1612.64	15	0.00
Академическая вовлеченность	0.957	6629.89	91	0.00

Табл. 3. Объяснение совокупной дисперсии для каждой шкалы

Table 3. Explained cumulative variance for each scale

Шкала	Субшкала	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок		
		Общая дисперсия	Процент от общей дисперсии	Накопленный процент общей дисперсии	Общая дисперсия	Процент от общей дисперсии	Накопленный процент общей дисперсии
Некогнитивные способности	1	9.519	38.076	38.076	9.519	38.076	38.076
	2	2.292	9.167	47.243	2.292	9.167	47.243
	3	2.178	8.712	55.955	2.178	8.712	55.955
	4	1.524	6.097	62.052	1.524	6.097	62.052
	5	1.256	5.025	67.078	1.256	5.025	67.078
Родительские ожидания	1	3.301	55.010	55.010	3.301	55.010	55.010
	2	0.987	16.447	71.456	0.987	16.447	71.456
Академическая вовлеченность	1	8.711	62.224	62.224	8.711	62.224	62.224
	2	1.103	7.882	70.106	1.103	7.882	70.106
	3	0.623	4.450	74.556	0.623	4.450	74.556

Табл. 4. Матрица компонентов после вращения показателей для каждой шкалы.
Метод экстракции: анализ главных компонентов

Table 4. Rotated component matrix of indicators for each scale (extraction method: principal component analysis)

	Компонент					
		1	2	3	4	5
Некогнитивные способности	1	0.862				
	2	0.818				
	3	0.789				
	4	0.779				
	5	0.753				
	6		0.850			
	7		0.778			
	8		0.746			
	9		0.716			
	10		0.664			
	11			0.798		
	12			0.780		
	13			0.767		
	14			0.691		
	15			0.538		
	16				0.851	
	17				0.808	

Табл. 4. Продолжение

Некогнитивные способности		1	2	3	4	5
	18				0.802	
	19				0.673	
	20				0.489	
	21					0.767
	22					0.766
	23					0.698
	24					0.646
	25					0.532
Родительские ожидания	Компонент					
		1	2			
	1	0.873				
	2	0.837				
	3	0.796				
	4			0.406		
	5			0.904		
	6			0.859		
Академическая вовлеченность	Компонент					
		1		2		3
	1	0.868				
	2	0.835				
	3	0.802				
	4	0.756				
	5	0.721				
	6			0.996		
	7			0.931		
	8			0.710		
	9			0.664		
	10			0.637		
	11					0.941
	12					0.816
	13					0.686
	14					0.560

2. Валидационный (конфирматорный) факторный анализ

Анализ достоверности модели проводится с помощью AMOS 26.0, а общий коэффициент соответствия структурной достоверности модели приведен в таблице 5. Индекс соответствия модели $\chi^2/df = 3.43$, что немного больше, чем 3, и намного меньше, чем 6. Принимая во внима-

ние большой объем выборки исследования, авторы считают, что текущее значение χ^2/df является приемлемым; среднеквадратическая ошибка аппроксимации (RMSEA) составляет 0.064, что меньше, чем 0.08, и модель хорошо адаптирована; индекс согласия GFI = 0.970, скорректированный индекс согласия AGFI = 0.937, сравнительный индекс соответствия CFI = 0.978,

Табл. 5. Индексы соответствия модели

Table 5. Model fit indices

χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	IFI	TLI
3.43	0.064	0.97	0.937	0.978	0.978	0.961

индекс приращения соответствия IFI = 0.978 — все они превышают стандартный уровень в 0.9.

Все вышеперечисленные показатели подтверждают состоятельность модели. Общее соответствие некогнитивных способностей, образовательных ожиданий родителей и академической вовлеченности студентов является хорошим, а структура модели — валидной. Структура модели представлена на рисунке 1.

Факторные нагрузки каждого измерения представлены в таблице 6. Значения факторных нагрузок каждого измерения для переменных «некогнитивные способности», «образовательные ожидания родителей» и «академическая вовлеченность» превышают 0.7, и каждое измерение может хорошо представлять переменные. Средняя дисперсия AVE каждой переменной больше 0.5, а надежность комбинации

CR больше 0.7, с хорошей конвергентной валидностью.

В таблице 7 показана дискриминантная валидность: значимые корреляции ($p < 0.01$) между некогнитивными способностями, образовательными ожиданиями родителей и академической вовлеченностью студентов. Значение коэффициента корреляции каждой переменной меньше 0.5, и все они меньше квадратного корня из соответствующего AVE, между каждой переменной есть корреляция и в то же время есть дифференциация, а дискриминантная валидность шкалы очень высокая.

(III) Корреляционный анализ

Среднее значение, стандартное отклонение и коэффициенты корреляции между основными переменными, участвовавшими в исследовании,

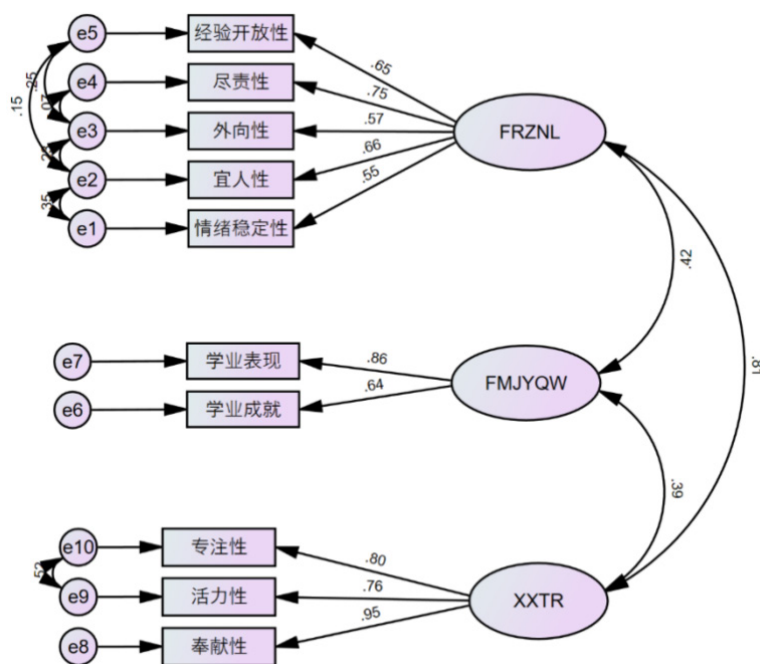


Рис. 1. Диаграмма подгонки модели структурного уравнения

Fig. 1. Structural equation model fit diagram

Условные обозначения:

FRZNL — некогнитивные способности;

经验开放性 — открытость опыту;

尽责性 — добросовестность;

外向性 — экстраверсия;

宜人性 — доброжелательность;

情绪稳定性 — эмоциональная стабильность;

FMJYQW — родительские ожидания;

学业表现 — ожидания от академической успеваемости;

学业成就 — ожидания от академических достижений;

XXTR — академическая вовлеченность;

活力性 — энергичность;

专注性 — концентрация;

奉献性 — приверженность.

Табл. 6. Факторные нагрузки

Table 6. Factor loadings

Переменные модели			Факторная нагрузка	Средняя объясненная дисперсия AVE	Композитная надежность
эмоциональная стабильность	<---	некогнитивные способности	0.551	0.511	0.775
доброжелательность	<---	некогнитивные способности	0.66		
экстраверсия	<---	некогнитивные способности	0.569		
добросовестность	<---	некогнитивные способности	0.752		
открытость опыту	<---	некогнитивные способности	0.652		
ожидания от академических достижений	<---	образовательные ожидания родителей	0.645	0.576	0.727
ожидания от академической успеваемости	<---	образовательные ожидания родителей	0.858		
приверженность	<---	академическая вовлеченность	0.948	0.707	0.877
энергичность	<---	академическая вовлеченность	0.758		
концентрация	<---	академическая вовлеченность	0.804		

Табл. 7. Дискриминантная валидность

Table 7. Discriminant validity

Шкалы	Некогнитивные способности	Родительские ожидания	Академическая вовлеченность
Некогнитивные способности	0 511		
Родительские ожидания	0 076**	0.576	
Академическая вовлеченность	0 189**	0 163**	0 707
Квадратный корень AVE	0 715	0 759	0 841

Примечание: ** Значение р меньше 0,01, диагональ — величина извлечения из вариации дисперсии оценки.

представлены в таблице 8. Среди них три основные переменные — некогнитивные способности, академическая вовлеченность и родительские образовательные ожидания — положительно и значимо коррелируют между собой, степень значимости этих корреляций

соответствует теоретическому анализу и гипотезам исследования. Между некогнитивными способностями, образовательными ожиданиями родителей и академической вовлеченностью студентов существует определенная взаимосвязь.

Табл. 8. Корреляции между переменными

Table 8. Correlations between variables

Переменная	Среднее арифм.	Станд. откл.	Некогнитивные способности	Родительские ожидания	Академическая вовлеченность
Некогнитивные способности	3 577	0 644	1		
Родительские ожидания	3 559	0 791	0 437**	1	
Академическая вовлеченность	3. 271	0 813	0 695**	0 412**	1
**Корреляция значима на уровне 0.01					

(IV) Анализ промежуточных эффектов

На основе данных с хорошей надежностью и валидностью, с использованием программы AMOS 26.00 была построена модельная диаграмма структуры промежуточных эффектов, связанных с некогнитивными способностями, образовательными ожиданиями родителей и академической вовлеченностью. Через подгонку и исправления, связывая ошибочные элементы, модель постепенно была скорректирована до тех пор, пока она не стала конверги-

руемой и идентифицированной, в результате чего были получены промежуточные эффекты (эффекты медиации), показанные на рисунке 2. В таблице 9 представлены индексы подгонки этой модели: $\chi^2/df = 3.46$. Учитывая большой размер выборки, значение 3.46 считается приемлемым. GFI, AGFI, CFI, IFI и CFI все больше 0.90, RMSEA меньше 0.08, что соответствует стандартам подгонки и подтверждает хорошую адаптацию скорректированной теоретической модели к фактическим данным; модель имеет хорошую подгонку.

Табл. 9. Индексы соответствия

Table 9. Model fit indices

χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	IFI	TLI
3.46	0.065	0.968	0.936	0.976	0.977	0.961

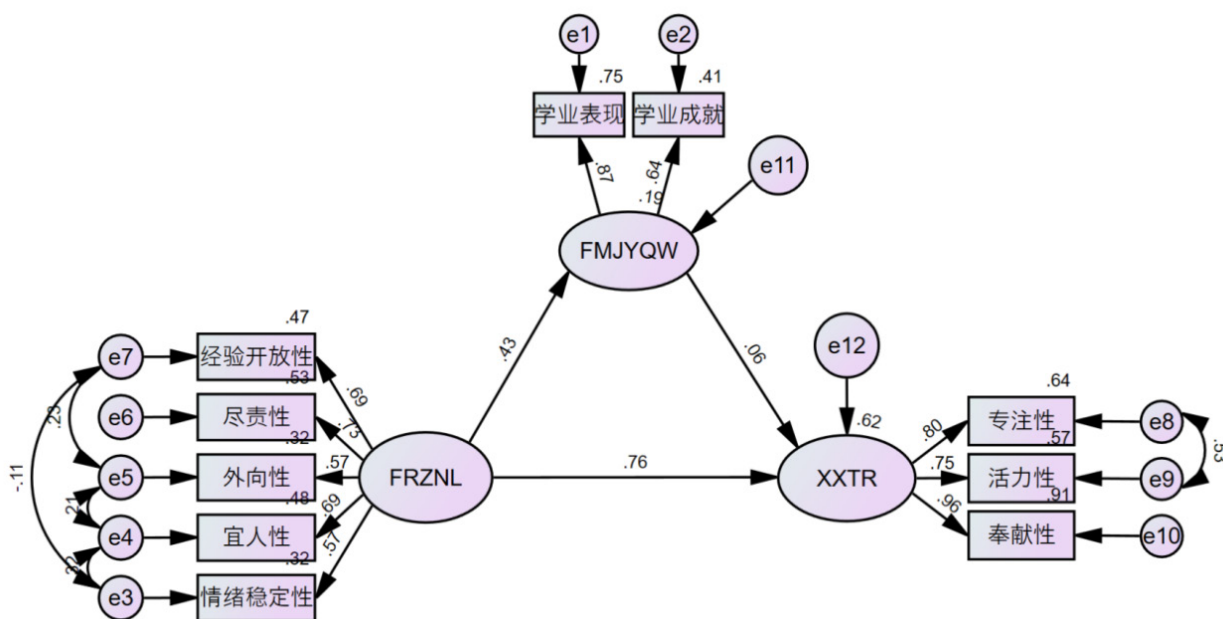


Рис. 2. Диаграмма промежуточных эффектов

Fig. 2. Diagram of mediation effects

Условные обозначения:

FRZNL — некогнитивные способности;
 经验开放性 — открытость опыту;
 尽责性 — добросовестность;
 外向性 — экстраверсия;
 宜人性 — доброжелательность;
 情绪稳定性 — эмоциональная стабильность;
 FMJYQW — родительские ожидания;
 学业表现 — ожидания от академической успеваемости;
 学业成就 — ожидания от академических достижений;
 XXTR — академическая вовлеченность;
 活力性 — энергичность;
 专注性 — концентрация;
 奉献性 — приверженность.

Для проведения регрессионного анализа эффектов медиации с помощью Model4, надстройки PROCESS в SPSS, использовался метод непараметрического перцентильного бутстрепа с поправкой на смещение. Как показано в таблице 10, результаты тестовой модели эффекта медиации показали, что некогнитивные способности значительно и положительно предсказывают академическую вовлеченность студентов ($\beta = 0.804$, $t = 21.48$, $P < 0.01$); некогнитивные способности значительно и положительно предсказывают воспринимаемые образовательные ожидания родителей ($\beta = 0.536$, $t = 12.89$, $P < 0.01$); воспринимаемые образовательные ожидания родителей студентов также значительно и положительно предсказывают вовлеченность студентов в процесс обучения ($\beta = 0.138$, $t = 4.51$, $P < 0.01$).

Опосредованное влияние было проверено с помощью метода Bootstrap с поправкой на смещение процентиля, как показано в таблице 11. Значение прямого эффекта составляет 0.804, а 95 % доверительный интервал прямого эффекта не включает 0. Это указывает на то, что прямой эффект является значимым и положительным и что некогнитивные способности могут оказывать значительное влияние на вовлечен-

ность студентов в обучение. Значение косвенного эффекта составляет 0.074, а 95 % доверительный интервал косвенного эффекта не включает 0. Косвенный эффект существует и является положительным, т. е. образовательные ожидания родителей играют частичную опосредованную роль во влиянии некогнитивных способностей на академическую вовлеченность, и опосредованный эффект составляет 8.4 %.

В связи с этим можно сделать вывод о предыдущих гипотезах: (1) некогнитивные способности оказывают значительное положительное влияние на воспринимаемые образовательные ожидания родителей, гипотеза Н1 подтверждается; (2) некогнитивные способности оказывают значительное положительное влияние на академическую вовлеченность студентов колледжа, гипотеза Н2 подтверждается; (3) образовательные ожидания родителей могут положительно влиять на академическую вовлеченность студентов, гипотеза Н3 подтверждается; (4) родительские образовательные ожидания играют посредническую роль и частично опосредуют взаимосвязь между некогнитивными способностями и академической вовлеченностью, гипотеза Н4 подтверждается.

Табл. 10. Регрессионный анализ эффектов медиации

Table 10. Regression analysis of mediation effects

Переменная	Академическая вовлеченность		Родительские ожидания		Академическая вовлеченность	
	β	t	β	t	β	t
Некогнитивные способности	0.877	25.716**	0.536	12.8917**	0.804	21.4806**
Родительские ожидания					0.138	4.5180**
R^2	0.4837		0.1905		0.4982	
F	661.33**		166.20**		349.96**	

** Корреляция значима на уровне $P < 0.01$

Табл. 11. Проверка эффекта медиации с использованием Bootstrap

Table 11. Mediation effect testing using bootstrapping

Показатели	Значение эффекта	Стандартная ошибка	Bootstrap 95% CI		Процент от общего эффекта
			Нижний предел	Верхний предел	
Совокупный эффект	0.877	0.034	0.8103	0.9442	
Прямой эффект	0.804	0.037	0.73	0.8769	
Косвенный эффект	0.074	0.029	0.0313	0.1207	0.084

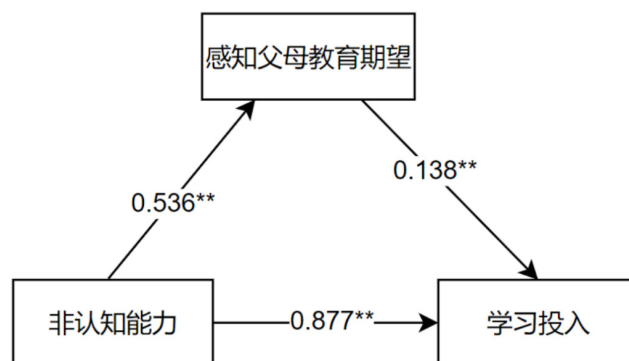


Рис. 3. Диаграмма пути для определения опосредующей роли родительских образовательных ожиданий

Fig. 3. Path diagram illustrating the mediating role of parental educational expectation

Условные обозначения:

感知父母教育期望量表 — образовательные родительские ожидания;

非认知能力量表 — некогнитивные способности;

学习投入量表 — академическая вовлеченность.

Табл. 12. Регрессия и бутстреп-тест опосредующих эффектов ожиданий академической успеваемости

Table 12. Regression and bootstrapping test of the mediating effects of academic performance expectation

Показатели	Академическая вовлеченность		Ожидания академической успеваемости		Академическая вовлеченность	
	β	t	β	t	β	t
Некогнитивные способности	0.613	18.812**	0.340	8.772**	0.592	17.1061**
Ожидания академической успеваемости					0.063	1.8095 ($p = 0.07$)
R^2	0.3761		0.1159		0.3796	
F	353.87**		76.94**		179.25**	
	Значение эффективности	Стандартная ошибка	Bootstrap 95%CI			
			нижний предел	верхний предел		
Совокупный эффект	0.831	0.0442	0.7447	0.9184		
Прямой эффект	0.802	0.0469	0.7105	0.8948		
Косвенный эффект	0.029	0.0184	-0.0041	0.0676		

Табл. 13. Регрессия и бутстреп-тест опосредующих эффектов ожиданий академических достижений

Table 13. Regression and bootstrapping test of the mediating effects of academic achievement expectation

Показатели	Академическая вовлеченность		Ожидания академических достижений		Академическая вовлеченность	
	β	t	β	t	β	t
Некогнитивные способности	0.6133	18.81**	0.2304	5.7376**	0.595	17.8302**
Ожидания академических достижений					0.0792	2.3741**
R^2	0.3761		0.531		0.382	
F	353.87**		32.91**		181.15**	

Табл. 13. Продолжение

	Значение эффектив- ности	Стандарт- ная ошибка	Bootstrap 95%CI			
			нижний предел	верхний предел		
Совокупный эффект	0.831	0.0442	0.7447	0.9184		
Прямой эффект	0.807	0.0452	0.7179	0.8957		
Косвенный эффект	0.025	0.014	0.0008	0.0559		

Родительские образовательные ожидания содержат два измерения: ожидания академической успеваемости и ожидания академических достижений, поэтому для дальнейшего изучения опосредующей роли этих двух измерений в модели были поочередно проанализированы их опосредующие роли. Как показано в таблице 12, влияние родительских ожиданий академической успеваемости на академическую вовлеченность не является значимым ($p = 0.07$), а критический интервал косвенного эффекта ожиданий академической успеваемости пересекает линию 0 ($CI = [-0.004; 0.067]$), что доказывает, что данное измерение не играет роли в опосредующем эффекте родительских ожиданий относительно успеваемости. Значение косвенного эффекта 0.025 для ожиданий академических достижений в родительских образовательных ожиданиях, представленное в таблице 13, с 95 % доверительным интервалом для косвенного эффекта, который не включает 0 ($CI = [0.008; 0.056]$), демонстрирует, что родительские ожидания в области академических достижений студентов играют значимую роль в структурной модели опосредующего эффекта родительских образовательных ожиданий.

Обсуждение результатов и рекомендации

(I) Обсуждение

1. Согласно диаграмме структуры промежуточного эффекта, результаты показывают, что влияние некогнитивных способностей на академическую вовлеченность достигает 0.74, и оно является значимым на уровне 0.001, а значение прямого эффекта достигает 0.804, доказывая, что академическая вовлеченность студентов в значительной мере зависит от некогнитивных способностей. Некогнитивные способности оказывают значительное влияние на результаты обучения учащихся.

Это согласуется с выводами ученых Wset M и Cao Lianche и др. (Гао Цзе и др. 2015, Лю Чунли и др. 2020, West et al. 2016). Такое влияние

заключается в следующем: студенты с более выраженной открытостью опыту будут иметь более высокую приверженность обучению, любознательность и концентрацию. Желание получить новые знания способствует устойчивой концентрации на учебном материале. Учащиеся, обладающие добросовестностью, могут серьезно и вдумчиво относиться к учебным целям и учебным процессам, понимать смысл обучения, что помогает им прояснять учебные цели и корректировать свое отношение к обучению. Доброжелательные студенты в большей степени способны к созданию сплоченности и приверженности в команде в процессе работы, что снижает вероятность возникновения затруднений в обучении. Студенты с высоким уровнем экстраверсии оптимистичны, чаще испытывают положительные эмоции и готовы обратиться за помощью к другим людям, если у них возникают эмоциональные проблемы в процессе обучения; наконец, эмоционально стабильные студенты реже испытывают панику и тревогу в процессе учебы, способны более глубоко вовлекаться в учебный процесс.

2. Взаимосвязь между некогнитивными способностями и воспринимаемыми родительскими образовательными ожиданиями.

Результаты исследования показывают, что коэффициент влияния некогнитивных способностей на воспринимаемые образовательные ожидания родителей достигает 0.42, и он является значимым на уровне 0.001. Значение влияния некогнитивных способностей на воспринимаемые образовательные ожидания родителей составляет 0.536, это доказывает, что некогнитивные способности влияют на воспринимаемые образовательные ожидания родителей. Некогнитивные способности студентов колледжа могут положительно влиять на ожидания родителей в области образования и предсказывать их. Эти выводы совпадают с результатами исследований, проведенных Сю Синьфэн и другими учеными.

Механизм влияния может быть следующим: студенты с большей открытостью новому

опыту будут более склонны к исследованиям и с большей вероятностью оценят ожидания родителей в отношении собственного образования; результаты исследования показали, что добросовестность не оказывает значительного влияния на воспринимаемые ожидания родителей в отношении образования; экстравертированные студенты будут открытыми по характеру, и они будут чаще общаться со своими родителями, и у них будет больше шансов понять образовательные ожидания своих родителей (Оу Лигуанг, Сунь Ин 2020). В то же время эмоционально стабильные студенты способны поддерживать ровный устойчивый фон настроения, менее склонны к тревоге и избеганию, более восприимчивы к внешнему миру и интегрированы в него, что окажет влияние на восприятие родительских образовательных ожиданий.

3. Связь между образовательными ожиданиями родителей и академической вовлеченностью.

Существует положительная корреляция между образовательными ожиданиями родителей и академической вовлеченностью студентов колледжа, также образовательные ожидания родителей оказывают положительный прогностический эффект на вовлеченность студентов колледжа в обучение; то есть, с возрастанием образовательных ожиданий родителей увеличивается и академическая вовлеченность студентов колледжа, и этот результат еще раз подтверждает эффект Пигмалиона. Это несколько отличается от результатов У Сяньхуа (У Сяньхуа и др. 2021), что может быть связано с различиями в формах проявления родительских образовательных ожиданий. Если родительские образовательные ожидания слишком высоки или проявляются в неправильной форме, это приведет к увеличению стресса у студентов, что вызовет психологическое давление, может снизить интерес к учебе, и не будет способствовать повышению учебной активности студентов.

4. Опосредующая роль родительских образовательных ожиданий.

В процессе влияния некогнитивных способностей на учебную вовлеченность восприятие студентами образовательных ожиданий родителей может играть ограниченную посредническую роль. Причем по сравнению с ожиданиями родителей относительно академических достижений студентов, посредническая роль ожиданий родителей относительно академических успехов оказывается более значимой. Механизм этого влияния может быть следующим: родители имеют образовательные ожидания относительно своих детей, надеясь, что они достигнут выдающихся академических успехов. Особенно

если ожидания родителей касаются будущего уровня образования и карьеры детей и могут быть осознаны или неосознанно восприняты студентом, то, получив сигнал о родительских ожиданиях, студент может получить дополнительную мотивацию. Это способствует повышению уверенности в себе, самоуважению и самодисциплине, что, в свою очередь, укрепляет ответственность и самоконтроль, стимулирует учебную активность и концентрацию, способствуя дальнейшему повышению учебной вовлеченности. Эти выводы в целом совпадают с результатами исследований, проведенных Сю Синь и др. (Сюй Синь, Ян Цзянь 2013).

Согласно полученным результатам, восприятие родительских образовательных ожиданий академической вовлеченности студентов является значимым, но значение эффекта составляет 0.138, опосредованную роль играет косвенный эффект с коэффициентом около 8 %, роль относительно невелика. Для того, чтобы ожидания родителей в отношении образования имели более существенное значение, может потребоваться мобилизация других факторов для развития некогнитивных способностей учащихся и, таким образом, повышения эффективности обучения. Возможный механизм такого влияния заключается в том, что отдельные учащиеся не будут напрямую повышать свою вовлеченность в учебный процесс после того, как узнают об образовательных ожиданиях своих родителей, но им необходимо сначала осознать свои собственные образовательные ожидания и развивать соответствующие некогнитивные способности через самообразование (Чэнь Итин и др. 2021), что будет способствовать повышению академической вовлеченности.

(II) Рекомендации по обучению

Академическая вовлеченность очень важна для студентов колледжа, так как позволяет овладеть профессиональными знаниями и навыками в процессе обучения. Если студенты колледжа не привержены обучению, у них могут возникнуть серьезные проблемы, такие как трудности в поиске работы или низкий уровень компетентности при трудоустройстве в будущем. На основе результатов проведенного анализа данных были даны рекомендации как для родителей, так и для преподавателей колледжей.

1. Семейный аспект.

Прежде всего, родители должны транслировать студентам колледжа соответствующие образовательные ожидания; хотя результаты, полученные в данной работе, в основном совпадают с результатами предыдущих исследований,

согласно которым образовательные ожидания родителей могут предсказать и положительно повлиять на приверженность их детей к учебе. Особенно значимо влияние родительских ожиданий на академическую успеваемость их детей. Однако при анализе большинства социальных явлений мы видим, что, если образовательные ожидания родителей по отношению к своим детям слишком высоки и на детей оказывается слишком большое давление, это приводит к тому, что дети начинают бунтовать, их эмоции становятся негативными, и они становятся невосприимчивыми к учебе. Каждая семья хочет, чтобы их ребенок был выдающимся талантом, и родители надеются, что их дети смогут получить более высокий социальный статус и лучшие условия жизни благодаря качественному образованию, поэтому некоторые родители предъявляют повышенные требования к своим детям, поступающим в университет, даже если они не соответствуют их физическому и психологическому развитию (Чжан Цзипин, Лю Цяньин, 2023). Нереалистичные ожидания родителей, такие как завышенные академические ожидания и требования к будущей карьере, приводят к тому, что психологическая нагрузка на студентов становится слишком большой, что затрудняет получение положительного эмоционального опыта. Студенты испытывают недостаток субъективного благополучия (Фу Лайфэй, Чжан Го 2010), а завышенные ожидания академических достижений вызывают у них неуверенность в достижении будущих академических успехов, они не могут встретить сложные академические и незнакомые этапы своей новой жизни с положительными эмоциями, что приводит к снижению эффективности обучения, пассивному отношению к учебе и отсутствию уверенности в себе в учебной деятельности. Кроме того, большинство родителей рассматривают поступление детей в университет как конечную цель образования своих детей, а после поступления их образовательные ожидания ослабевают, в результате чего дети воспринимают снижение образовательных ожиданий своих родителей или их прерывание, что также косвенно приводит к тому, что их дети не уделяют должного внимания получению профессиональных знаний и навыков, в результате чего снижается их академическая вовлеченность.

Поэтому в эпоху непрерывного образования родители должны транслировать своим детям адекватные образовательные ожидания в соответствии с их собственным положением и положением их детей, направлять своих детей на постановку правильных целей обучения и последующего трудоустройства, не оказывать

на своих детей чрезмерного давления, чрезмерной психологической нагрузки, не отправлять своих детей в университет после прекращения или снижения их образовательных ожиданий, а также использовать реалистичное мышление, грамотные методы и поведение, чтобы направлять своих детей на развитие позитивных мыслей. Родители должны руководствоваться грамотным мышлением, методами и поведением, чтобы развивать позитивные мысли, поведение и привычки у своих детей. Только если дать детям разумные и адекватные образовательные ожидания, они смогут поддерживать постоянную учебную активность и концентрацию, что будет способствовать овладению профессиональными знаниями и навыками и позволит им получить преимущество в условиях жесткой конкуренции в обществе.

2. Аспект колледжей и университетов.

Снижение учебной активности студентов колледжей проявляется во многих отношениях. Например, студенты играют в мобильные телефоны или спят на занятиях, несерьезно выполняют домашние задания и т. д. (У Фань и др. 2022). Преподаватели колледжей относятся к дисциплине студентов более расслабленно по сравнению со средней школой, и более расслабленное отношение преподавателей к дисциплине в колледже также в определенной степени вызывает снижение учебной концентрации и энергичности студентов.

Некоторые преподаватели, хотя и применяют такие методы, как контроль посещаемости, ситуационные симуляции, вопросы или игровые взаимодействия, чтобы повысить концентрацию студентов на учебе в аудитории и улучшить их поведение на занятиях, все же такие методы формирования и коррекции вовлеченности оказываются недостаточными. Они не могут в корне изменить личное восприятие и учебное поведение студентов. В связи с этим преподавателям вузов следует улучшать качество преподавания, избегать «пустых» бессодержательных занятий и создавать «золотые курсы» (Се Хунъю, Сяо Хэ 2022). В то же время, они должны продолжать совершенствовать методы преподавания, создавать атмосферу активности, чаще взаимодействовать со студентами, повышать интерес студентов к учебе и способствовать устойчивой концентрации студентов на учебном материале, что, в свою очередь, повысит академическую вовлеченность (Сюй Чжэнго и др. 2023). Кроме того, колледжам и университетам также необходимо внедрять инновационные модели образования, пропагандировать «обучение на основе запросов» на протяжении всей карьеры

бакалавра, проводить углубленное обучение на основе модели «преподавание — обучение — исследовательское сообщество» на протяжении всего этапа обучения, и продолжать содействовать углублению интереса студентов к учебной деятельности, развитию позитивной мотивации обучения (Пан Цзиньлинь, У Вэньшэн 2023).

Университеты и колледжи должны придавать большее значение роли психологов и кураторов в обучении и жизни студентов. Кураторы и консультанты могут время от времени посещать занятия, чтобы наблюдать за состоянием знаний и учебной активностью студентов, а также укреплять чувство собственной ответственности (Ответственное управление студентами... 2019); в то же время они могут активно помогать студентам в планировании карьеры, чтобы студенты колледжа могли четко определить цели и смыслы своего обучения. Важно своевременно проводить беседы со студентами, имеющими трудности в обучении, воздействовать на учебную группу в целом, проводить психологические уроки, психологические интервью, собрания учебных коллективов и т. д., чтобы осуществлять психологическую разгрузку студентов, укреплять личную ответственность, эмоциональную стабильность и другие некогнитивные способности, повысить учебную активность.

Наконец, уделяя особое внимание сотрудничеству между образовательной организацией и домом, колледжи должны объединить усилия с семьями обучающихся и обратить внимание на состояние их успеваемости. Условия обучения и жизни в колледжах и университетах относительно спокойные, и общение с родителями студентов происходит реже. В то же время, отдельные студенты подвержены психологическому выгоранию, в результате чего

снижается степень их академической вовлеченности. Колледжи и университеты, в частности, должны своевременно общаться с родителями для обмена информацией об учебном состоянии студентов, ориентировать родителей на формирование и развитие у детей умеренных образовательных ожиданий, а также активно содействовать созданию эффекта Пигмалиона в обучении.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

Финансирование

Статья содержит результаты исследования, проведенного Национальным фондом социальных наук в рамках проекта «Ведущие таланты в области философии и социальных наук» на 2022 год «Реализация политики “двойного сокращения”: исследование требований о выплате пособий, системы оценки и механизма переговоров» (№ 22VRC105).

Funding

The article contains the results of a study conducted by the National Foundation for Social Sciences within the framework of the project ‘Leading Talents in Philosophy and Social Sciences’ for 2022 ‘Implementation of the policy of “double reduction”: a study of benefit claims, assessment system and negotiation mechanism’ (No. 22VRC105).

Литература

- Гао Цзе, Ли Минцзюнь, Чжан Вэньлань (2015) Взаимосвязь между проактивной личностью и вовлеченностью в электронное обучение с точки зрения теории самоопределяющейся мотивации. *Research on Electrochemical Education*, т. 36, № 8, с. 18–22.
- Лю Чунли, Цзян Ци, Лю Цзяньнин, Ян Ятин (2020) Влияние трансформационного лидерства на поведение консультантов: роль проактивной личности и положительных и отрицательных эмоций. *Journal of Southwest University (Natural Science Edition)*, т. 42, № 6, с. 100–109.
- Ответственное управление студентами и доброжелательное отношение к ним — долгосрочный механизм формирования команды консультантов Гуйлиньского технологического университета «управление, обучение, исследования и преподавание» «четыре в одном». (2019) *Школьное партийное строительство и идеологическое воспитание*, т. 594, № 3, с. 2.
- Оу Лигуанг, Сунь Ин (2020) Влияние некогнитивных факторов учащихся на эффект онлайн обучения — анализ на основе личности Большой пятерки и академической самоэффективности студентов колледжа. *Journal of Hubei College of Arts and Sciences*, т. 41, № 2, с. 51–57.
- Пан Цзиньлинь, У Вэньшэн (2023) Обзор и анализ текущей ситуации приверженности студентов бакалавриата к глубокому обучению в рамках модели «преподавание-обучение-исследовательское сообщество». *Jiangsu Higher Education*, т. 266, № 4, с. 77–85.

- Се Хунъю, Сяо Хэ (2022) Исследование и анализ состояния учебного выгорания студентов колледжей в педагогических колледжах и университетах. *Журнал высшего образования*, т. 8, № 35, с. 1–6.
- Сюй Синь, Ян Цзянь (2013) Воспринимаемая родителями приверженность детей к занятиям физическими упражнениями влияет на стиль родительского воспитания и ожидаемые детьми ценностные убеждения, связанные с занятиями физическими упражнениями. *Chinese Journal of Behavioral Medicine and Brain Science*, т. 22, № 2, с. 153–156.
- Сюй Чжэнго, Чжао Чуньюй, Ван Юэ и др. (2023) Влияющие факторы глубокого обучения для студентов колледжа в интеллектуальной среде обучения. *Современные образовательные технологии*, т. 33, № 1, с. 58–65.
- У Сяньхуа, Лю Юньцунь, Суин Ли (2021) Взаимосвязь между соответствием образовательных ожиданий, стилем семейного воспитания и учебной активностью учащихся начальной и средней школы. *Basic Education*, т. 18, № 2, с. 42–52.
- У Фань, Чэнь Шиминь, Чжао Цзенинг (2022) Сравнительное исследование учебных затрат, учебного времени и учебного эффекта студентов колледжа — исследование на основе опыта онлайн и офлайн обучения студентов колледжа в провинции Ф. *China Higher Education Research*, № 10, с. 22–27.
- Фу Лайфэй, Чжан Го (2010) Взаимосвязь между позитивным психологическим капиталом и учебным выгоранием у студентов колледжа. *Китайский журнал психологии здоровья*, т. 18, № 11, с. 1356–1359.
- Чжан Ципин, Лю Цяньин (2023) Академическое выгорание среди студентов колледжей в новую эпоху: коннотация, атрибуция проблемы и меры по ее преодолению. *Higher Science Education*, т. 167, № 1, с. 26–33.
- Чэнь Итин, Тао Ян, Ян Сяндун (2021) Механизмы влияния социально-экономического статуса на академическую успеваемость студентов с дефицитом отцовства: цепная опосредующая роль родительского участия — ожидания самообразования студента. *Global Education Perspectives*, т. 50, № 10, с. 115–128.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., et al. (2016) Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 38, no. 1, pp. 148–170. <https://doi.org/10.3102/0162373715597298>

References

- 付立菲, 张阔. 大学生积极心理资本与学习倦怠状况的关系. *中国健康心理学杂志*. 2010, vol. 18, no. 11, pp. 1356–1359. (In Chinese)
- 以责任之心管理学生、以仁爱之心服务学生——桂林理工大学“管、培、研、教”四位一体构辅导员队伍建设长效机制. *学校党建与思想教育*. 2019, vol. 594, no. 3, p. 2. (In Chinese)
- 刘春莉, 江琦, 刘佳凝, 杨雅婷. 变革型领导对进谏行为的影响: 主动性人格和正性情绪、负性情绪的作用. *西南大学学报(自然科学版)*. 2020, vol. 42, no. 6, pp. 100–109. (In Chinese)
- 吴凡, 陈诗敏, 赵泽宁. 大学生学习投入、学习时间及学习效果的比较研究——基于F省高校大学生线上线下学习经验调查. *中国高教研究*. 2022, no. 10, pp. 22–27. (In Chinese)
- 吴贤华, 刘永存, 孙利. 中小学生学习期望匹配、家庭教养方式与学习投入的关系[J]. *基础教育*, 2021, no. 18 (2), pp. 42–52. (In Chinese)
- 张继平, 刘倩影. 新时代大学生学业倦怠: 内涵定位、问题归因及破解之策. *高等理科教育*. 2023, vol. 167, no. 1, pp. 26–33. (In Chinese)
- 张继平, 刘倩英. 新时代大学生学业倦怠: 内涵、问题归因与克服措施. *高等科学教育*, 2023, vol. 167, no. 1, pp. 26–33. (In Chinese)
- 徐振国, 赵春雨, 王悦等. 智慧学习环境下大学生深度学习的影响因素. *现代教育技术*. 2023, vol. 33, no. 1, pp. 58–65. (In Chinese)
- 欧立光, 孙盈. 学习者的非认知因素对线上学习效果的影响——基于大五人格和大学生学业自我效能感的分析. *湖北文理学院学报*. 2020, vol. 41, no. 2, pp. 51–57. (In Chinese)
- 潘金林, 巫文胜. “教-学-研共同体”模式下本科生投入深度学习的现状调查与分析. *江苏高教*. 2023, vol. 266, no. 4, pp. 77–85. (In Chinese)
- 许欣, 杨剑. 儿童感知父母运动投入程度对教养方式与儿童运动期望-价值信念的调节作用. *中华行为医学与脑科学杂志*, 2013, no. 22 (2), pp. 153–156. (In Chinese)
- 谢红雨, 肖荷. 师范类本科院校大学生学习倦怠现状调查分析. *高教学刊*. 2022, vol. 8, no. 35, pp. 1–6. (In Chinese)
- 陈依婷, 陶阳, 杨向东. 社会经济地位对父教缺失学生学业成绩的影响机制: 父母参与—学生自我教育期望的链式中介作用. *全球教育展望*. 2021, vol. 50, no. 10, pp. 115–128. (In Chinese)
- 高洁, 李明军, 张文兰. 主动性人格与网络学习投入的关系——自我决定动机理论的视角[J]. *电化教育研究*. 2015, vol. 36, no. 8, pp. 18–22. (In Chinese)
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., et al. (2016) Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 38, no. 1, pp. 148–170. <https://doi.org/10.3102/0162373715597298> (In English)

Сведения об авторах

ЧЖАН Маоцзун — *Zhang Maocong*

Шаньдунский педагогический университет, Цзинань, Шаньдун, Китай.

Shandong Normal University, Jinan, Shandong, China.

Профессор и научный руководитель докторской диссертации.

ЦЗЯН Синьхай — *Jiang Xinhai*

Шаньдунский педагогический университет, Цзинань, Шаньдун, Китай.

Shandong Normal University, Jinan, Shandong, China.

Кандидат в магистры, Факультет государственной администрации.

ДУ Вэньцзин — *Du Wenjing*

Шаньдунский педагогический университет, Цзинань, Шаньдун, Китай.

Shandong Normal University, Jinan, Shandong, China.

E-mail: 820957731@qq.com

Доцент, Факультет государственной администрации