

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный гуманитарный университет»

На правах рукописи

КОНОВАЛОВА АНАСТАСИЯ ВАДИМОВНА

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК СТИЛЕВАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Диссертация на соискание учёной степени

кандидата психологических наук

Специальность 5.3.4. – Педагогическая психология, психодиагностика
цифровых образовательных сред (психологические науки)

Научный руководитель:

доктор психологических наук, Мазурова Н. В.

Москва - 2023

Введение	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ КАК ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СТИЛЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	17
1.1 Теоретико-методологические подходы к изучению индивидуального стиля деятельности.....	19
1.1.1 Развитие представлений об индивидуальном стиле деятельности в отечественной психологии.....	19
1.1.2 Особенности стиля учебной деятельности в студенческом возрасте.....	28
1.2 Обзор теоретических и эмпирических исследований академической прокрастинации	34
1.2.1 Теоретические подходы к пониманию академической прокрастинации.....	36
1.2.2. Условия деятельности, характеристики задач, педагогическое общение как факторы академической прокрастинации.....	39
1.2.3 Культурные возрастные особенности, цифровизация общества как факторы академической прокрастинации.....	43
1.2.4. Личностные факторы академической прокрастинации.....	46
1.3 Академическая прокрастинация и учебная деятельность.....	53
Выводы по 1 главе.....	57
ГЛАВА 2 МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	56
2.1 Общая организация и эмпирическая база исследования.....	59
2.2 Программа и методы исследования.....	62
Выводы по 2 главе.....	65
ГЛАВА 3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ	63
3.1 Описательные статистики перфекционизма, тревожности, прокрастинации, исследованных на студенческой выборке.....	66
3.2 Обсуждение результатов сравнительного анализа.....	81
3.3 Обсуждение результатов корреляционного анализа.....	91
3.4 Обсуждение результатов регрессионного анализа.....	124
Выводы по 3 главе.....	129
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	131

Список литературы	135
Приложение А	164
Приложение Б	165
Приложение В	167
Приложение Г	169
Приложение Д	174
Приложение Е	181
Приложение Ж	187

Введение

Актуальность исследования

Тема исследования связана с изучением академической прокрастинации как одной из актуальных проблем психологии. Данный вид откладывания формируется в процессе осуществления учебной деятельности и может в последующем переноситься в профессиональную жизнь. Академическая прокрастинация рассматривается нами как стилевая характеристика учебной деятельности, формирующаяся в процессе обучения как результирующая разнородных факторов: личностных особенностей студентов, условий деятельности, и связанная с академической успешностью.

Таким образом, академическая прокрастинация может проявляться в деятельности в спектре: от откладывания задач определенного типа, до тотального саботажа учебной деятельности, при этом функционирование психологической структуры откладывания в каждом из случаев будет обуславливаться различным вкладом личностных особенностей, условий деятельности, эмоциональных установок субъекта.

Применение деятельностного и структурного подходов, разработанных в рамках отечественной психологии, позволяет не только приступить к выработке определения феномена академической прокрастинации, но также прояснить ее разнородную природу, психологическое содержание и разработать эффективные программы преодоления.

В современном мире студент и молодой профессионал имеют широкие возможности и свободу в профессиональной реализации, которая сопряжена со все более высокой конкуренцией и возрастающими требованиями как к профессиональным навыкам, так и к стилевым характеристикам деятельности (О. В. Синявская, С. С. Бирюкова, Е. С. Горват, Д. Е. Карева, Д. А. Стужук, К. О. Чертенко, Д.С. Волкова [104]). С ростом цифровизации профессиональной жизни повышаются требования к саморегуляции, самоконтролю и прокрастинация становится значительным препятствием на пути профессионального успеха (P. Steel, J.R. Ferrari) [242].

Академическая прокрастинация является наиболее распространённой формой откладывания, до 95% студентов, периодически откладывают решение рабочих задач (А. Ellis, W.J. Knaus) [175], 75% из них являются хроническими прокрастинаторами (L.J. Solomon, E.D. Rothblum [234] В.С. Ковылин [60]).

Академическую прокрастинацию связывают с нехваткой навыков саморегуляции и управлением времени (Л.И. Дементий, Н.Н. Карловская [31]; Е. В. Лебедева [73]; А.В. Микляева, С.А. Безгодова, С. В. Васильева, П.В. Румянцева [88]; О.О. Токарева [127]; Т.М. Тронь [129]; А.А. Чеврениди [137]; Н.В. Шухова [145]; Bartholomew, Kimberley & Ntoumanis, Nikos & Ryan, Richard & Bosch, Jos & Thøgersen-Ntoumani, Cecilie [155, 156]; Irwansyah, M. Rudi & Asrida, Putu [198])

Ряд исследователей связывает академическую прокрастинацию и особенностями мотивационной сферы студентов, в частности с преобладанием мотивации, направленной на избегание неудачи (Т.В. Зарипова, Н.А. Данилова [41]; М.Б. Колесниченко, О.Ю. Паршакова [62]; С.В.Ткачева [126]; Haerens, Leen & Aelterman, Nathalie & Vansteenkiste, Maarten & Soenens, Bart & Van Petegem [193]), поверхностными учебными мотивами (Н.А. Руднова) [132,134], недостатком профессионального самоопределения (Т.М. Щелина) [163], нарушениями смысловой регуляции (М. Б. Колесниченко, О.Ю. Паршакова [62]; А.Н. Курденко, М.И. Кошенова [70]; Ю.С. Ошемкова [99])

Достаточно много исследований посвящены поиску взаимосвязи академической прокрастинации и перфекционизма (Н.Г. Гаранян [26, 27,28], А.Б. Холмогорова [134, 135], Т.Ю. Юдеева [27]; М.В. Ларских, Н.Г. Матюхина [72], Т.Л. Миронова, Э.В. Дондупова [91]; Е.А. Тащилина [125]; Т.М. Тронь [130]).

В ряде исследований отмечается связи академической прокрастинации и ситуативной (J. Cassady, and Ronald E. Johnson [162]; T. W. Smith, C. R. Snyder & Handelsman [240]), личностной (Н.Н. Карловская [52]; N. Custer [168]; J. D. Brown, & Marshall [159]), социальной (N. Custer [168]) тревожности.

Существует традиция изучения взаимосвязи параметров образовательного процесса и академической прокрастинации, представленная в трех обширных

исследованиях (Steel, P., & C.J. Konig [243]; D.S.Ackermann & B.L. Gross [152], O. Aregbeyen [153]). Большая часть исследований этой группы осуществляется зарубежными учеными (Bartholomew, Kimberley & Ntoumanis, Nikos & Thøgersen-Ntoumani; J. Cameron; N. Codina, R. Valenzuela, J.V. Pestana & J. Gonzalez-Conde [155,156]; D.M. Corkin, S.L.Yu, C.A. Wolter, & M.Wiesner [166]; X. Crystal, T. Rebecca, A. Robert; H.L. Darling, B. Berry, &Thoreson [167]; J.R.Ferrari [179, 182, 184]; D.D. Goldhaber & D.J.Brewer [190]; A.F. Grasha [191]; B.R. McCoy [219]; K. Nordby, K.B. Klingsieck & F. Svartdal; G. Schraw, T. Wadkins & L. Olafson [236]), однако есть и отечественные публикации, посвященные анализу роли образовательного процесса в вузе в формировании стилевых характеристик деятельности студентов (Р. А. Баранова, Н.Н. Карловская [9]; Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова [101]; М. Б. Колесниченко, О.Ю. Паршакова [62]).

Несмотря на широкий круг теоретических работ (L. J. Solomon; C. H. Lay; E.D.Rothblum [241], L. J. Solomon; Ellis, A., Knaus, W. J. [175]; Steel, P., Klingsieck, K.B [244]) и все увеличивающееся число эмпирических исследований, на данный момент отсутствует единое определение прокрастинации, единая классификация и концепция комплекса факторов этого феномена.

Академическая прокрастинация ассоциируется со снижением успеваемости, отчислениями из вуза, может стать источником стресса, физических и психоэмоциональных проблем (Н.Г. Гаранян [27,28]; М.А. Киселева [56]; Н.Н. Карловская [52]; О.И. Каяшева [55]; М.С. Косороткина, Н.А. Польская [66]; С.Б. Мохова, А.Н. Неврюев [96]; Т.М. Тронь [130]; О.О. Шемякина [143]; М. Е. Aitken [153]; A. Ellis, W.J. Knaus [175]; J. R. Ferrari, & Diaz-Morales [186]; G. L. Flett, K.R. Blankstein, & T.R. Martin [189]; Hussain, Irshad & Sultan, Sarwat [197]; Abbasi, Irum & Alghamdi, Nawal [151]) Однако на современном этапе отсутствуют апробированные и научнообоснованные программы психологической помощи студентам с академической прокрастинацией.

Несмотря на то, что большинство современных исследований прокрастинации проводилось на выборке студентов (Н.Н. Карловская, Р.А.

Баранова [52]; L.J. Solomon, E.D. Rothblum [234]; P. Steel [241] и др.) в них не учитывается вклад возрастных особенностей, условий учебной деятельности, педагогического общения и связи академической прокрастинации с академической успешностью, т.е. в подавляющем большинстве случаев используется однофакторная модель.

Несмотря на богатую традицию отечественной общей (С.Л. Рубинштейн [1115]; К.А. Абульханова-Славская [1]; П.К. Анохин [5]; А.А. Бодалев [11]; А.Н. Леонтьев [75]) и педагогической (И.А. Зимняя [43]; Е.И. Исаев [47] и др.) психологии, наличие методологического аппарата, современные эмпирические исследования академической прокрастинации в нашей стране также сосредоточены в большей степени на изучении взаимосвязи академической прокрастинации и личностных особенностей студентов.

При этом современные эмпирические исследования личностных факторов академической прокрастинации носят противоречивый характер. В научной литературе прокрастинация наиболее часто ассоциируется с перфекционизмом. Так С. Б. Мохова и А.Н. Неврюев не обнаружили значимых различий в прокрастинации у студентов с высоким и низким уровнем выраженности перфекционизма (С. Б. Мохова, А.Н. Неврюев) [96]. Однако данные зарубежных исследований (J.R.Ferrari, J.F. Diaz-Morales) [170], говорят о наличии прямой взаимосвязи академической прокрастинации и перфекционизма. Е.А. Тащилина в магистерской диссертации показала, что результаты корреляционных исследований прокрастинации и перфекционизма зависят от выбранных исследователем методов [125]. При этом в исследовании Н.Н. Карловской, И.Л. Шистаковой [51] отмечается обратная взаимосвязь перфекционизма и прокрастинации.

Таким образом, центральной проблемой теоретических и эмпирических исследований академической прокрастинации является изучение данного феномена в отрыве от учебной деятельности, попытки раскрыть его природу через взаимосвязь исключительно с личностными особенностями, без учета внешних условий, результатов деятельности, динамики развития.

Мы предполагаем, что для разрешения данного противоречия и приближения к решению проблемы, следует перейти к разработке многофакторной модели понимания академической прокрастинации, используя для этого деятельностный подход. Академическая прокрастинация названа по имени учебной деятельности, рождается и процветает в ней и именно в ее рамках должна быть объяснена.

Академическая прокрастинация в рамках деятельностного подхода может пониматься как стилевая характеристика учебной деятельности студентов, формирующаяся в процессе обучения как результирующая разнородных факторов: личностных особенностей студентов, условий деятельности, оказывающая влияние на академическую успешность. Применение наряду с корреляционным анализом структурного анализа при работе с эмпирическим материалом приводит к раскрытию закономерностей развития психологической структуры, состоящей из личностных особенностей (перфекционизма, личностной тревожности), эмоциональных реакций (ситуативной тревожности), стиля учебной деятельности – академической прокрастинации, объективных результатов учебной – деятельности – академической успешности, что позволяет прояснить противоречия данных современных эмпирических однофакторных исследований, раскрыть психологическое содержание академической прокрастинации, что в будущем поможет разработать эффективные программы психологической помощи.

Цель исследования – выявление особенностей психологической структуры академической прокрастинации, специфики взаимосвязей личностных факторов (перфекционизма, тревожности) и результатов учебной деятельности студентов с учетом выраженности откладывания и курса обучения.

Объект – академическая прокрастинация как стилевая характеристика учебной деятельности студентов.

Предмет – взаимосвязь личностных особенностей студентов, академической успешности и академической прокрастинации с учетом ее выраженности и курса обучения.

Общая гипотеза исследования: академическая прокрастинация является стилевой характеристикой учебной деятельности студентов, формирующейся в процессе обучения и имеющая качественное своеобразие в зависимости от уровня выраженности.

Общая гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез:

1. Психологическая структура академической прокрастинации имеет как общие структурообразующие качества, проявляющиеся независимо от года обучения, так и специфические для каждого из курсов.

2. При высоком уровне выраженности академической прокрастинации ее психологическая структура имеет качественное своеобразие, отражающее ее оформленность в устойчивый стиль учебной деятельности (связь с личностными особенностями и результатами деятельности).

Задачи:

— Провести анализ научной литературы по проблеме определения академической прокрастинации и изучению детерминант ее формирования.

— Изучить динамику развития психологической структуры академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности студентов с учетом курса обучения.

— Раскрыть специфику взаимосвязи личностных особенностей, академической успешности и академической прокрастинации с учетом уровня ее выраженности.

Методологической основой исследования являются отечественные теории и концепции, позволяющие наиболее полно и целостно описать объект и предмет исследования.

Проведение данного исследования осуществляется преимущественно в рамках деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн). Работа по осмыслению личностных факторов академической прокрастинации проходила в рамках отечественных методологических

представлений социальной детерминированности личности (Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев, А.В. Петровский).

В рамках методологии эмпирического исследования психологической структуры академической прокрастинации - научные положения, сформулированные А. В. Карповым в рамках системного подхода и общепсихологического понимания структуры.

Теоретическую основу исследования составили:

- концепции и теории индивидуального стиля деятельности, индивидуального стиля учебной деятельности студентов (Е. А. Климов, Е. П. Ильин, О. А. Конопкин, А. В. Либин, В. С. Мерлин, В. И. Моросанова, В. А. Толочек, М.Р. Щукин и др.);
- интегративно системные представления о перфекционизме (П. Хьюитта, Г. Флетта, Н.Г. Гаранян, Е. Т. Соколовой)
- отечественные и зарубежные исследования личностных особенностей (перфекционизм и тревожность), условий учебной деятельности как факторов формирования и поддержания академической прокрастинации (В.В. Барабанщикова, Я.И. Варваричева, О.С. Виндекер, Н.Г. Гаранян, Л.И. Дементий, Н.Е. Жданова, М.В. Зверева, М.Н. Карловская, Н.А. Киселева, В.С. Ковылин, Г.И. Морусанова, М.В. Останина, Н.А. Руднова, А.А. Чеврениди, М.Е. Aitken, J. Burka, P. A. Ellis, J.R. Ferrari, W.J. Knaus, С.Н. Lay, N.A. Milgram, W.G. McCown, Т.А. Pychyl, E.D. Rothblum, A. Rozental, L.J. Solomon, P. Steel, В. W. Tuckman, L. Yuen и др.);

Методы и методики эмпирического исследования

Вся совокупность методов была сгруппирована в категории четыре категории. Во-первых, категория общенаучных методов: сравнительный анализ и синтез психологических исследований академической прокрастинации, исследований индивидуального стиля деятельности, анализ исследований индивидуального стиля учебной деятельности студентов. Во-вторых, категория исследовательских методов: анкетирование и тестирование. В-третьих, категория диагностических методов, в рамках которой использовались

следующие методики: 1) Шкала студенческой прокрастинации С. Лея (адаптация Т. Ю. Юдеевой, Н.Г. Гаранян, Д. Н. Жуковой) для измерения уровня академической прокрастинации студентов была использована; 2) Многомерная шкала перфекционизма (англ. Multidimensional Perfectionism scale, сокр. MPS) П.Л. Хьюитта и Г.Л. Флетта, Шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина. С целью диагностики личностных особенностей (перфекционизма и тревожности) студентов; 3) Для оценки академической успешности использовались данные об успеваемости студентов за весь срок обучения по всем пройденным курсам. Данные успешности по каждому из предметов были представлены в виде балльной оценки по 100 балльной шкале. В-четвертых, категория статистических методов: методы описательной статистики (среднее арифметическое, стандартное отклонение, медиана), непараметрические методы анализа данных (h-критерий Крускала-Уолисса), методы корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена), структурный анализ (А.В. Карпов и В.Д. Шадриков), метод «экспресс χ^2 » с целью выявления качественного своеобразия психологической структуры (А.В. Карпов), линейный регрессионный анализ. Математическая обработка результатов проводилась при помощи компьютерных программ, «SPSS 26 for Windows», MS «Excel 2019».

В тексте используются следующие сокращения изучаемых параметров: ПОС – перфекционизм, ориентированный на себя; ПОД – перфекционизм, ориентированный на других; СПП – социально предписанный перфекционизм; ИШП – интегральная шкала перфекционизма; Пр – прокрастинация; СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; АУ – академическая успешность.

Этапы исследования

На первом этапе (2017–2018 гг.) были проанализированы результаты теоретических и эмпирических научных подходов и исследований, посвященных изучению индивидуального стиля деятельности, академической прокрастинации, факторов формирования и поддержания академической

прокрастинации студентов. Также были определены программа, особенности организации, методы эмпирического этапа исследования.

На втором этапе (2018–2019 гг.) было проведено эмпирическое исследование, осуществлен анализ полученных результатов.

На третьем этапе (2019–2020 гг.) была осуществлена апробация результатов исследования, окончено текстовое и графическое оформление диссертационного исследования.

База исследования

В исследовании приняли участие 197 студентов с 1 по 5 курс, обучающихся по специальности «Клиническая психология» Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ): 61 студент первого курса, 39 студентов второго курса, 35 студентов третьего курса, 25 студентов четвертого курса, 37 студентов пятого курса. Среди общего числа студентов – 25 юношей, 172 девушки, пол студентов при анализе результатов не учитывался.

Достоверность результатов и выводов исследования обеспечена методологической и теоретической обоснованностью положений исследования; использованием комплекса методов, адекватных целям, задачам, гипотезе исследования, представленностью выборки; статистической обработки исходных данных, значимостью и непротиворечивостью экспериментальных данных на различных этапах исследования.

Научная новизна исследования

Предложено определение академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности через раскрытие закономерностей функционирования психологической структуры академической прокрастинации.

В результате эмпирического исследования установлены базовые элементы структуры для высокого уровня прокрастинации. Доказано качественное своеобразие структуры у студентов с высоким уровнем академической прокрастинации. Выявлены количественные различия в уровне изучаемых показателей (тревожности, академической успешности) у студентов с разной

степенью выраженности откладывания. Показано, что психологическая структура академической прокрастинации имеет качественные и количественные отличия от структуры академической прокрастинации при средней и низкой выраженности, может быть определена как устойчивая стилевая характеристика учебной деятельности студентов, благодаря включению в нее личностных особенностей и результатов деятельности студентов.

Определена специфика развития структуры на разных курсах обучения, отраженная как в рамках анализа функциональной роли элементов структуры, так и гомогенности структуры. Базовыми элементами структуры на первом курсе являются все параметры перфекционизма, на втором курсе к ним присоединяются показатели личностной и ситуативной тревожности, на третьем курсе прокрастинация, на четвертом показатели перфекционизма и ситуативная тревожность, структура базовых элементов пятикурсников становится идентичной первому курсу.

Формирование психологической структуры академической прокрастинации приходится на середину обучения. Эмпирически обосновано, что на 2-м и 3-м курсах структура личностных факторов академической прокрастинации характеризуется наибольшей интегрированностью, выражающейся высоким показателем индекса когерентности структуры на данных курсах, и соотносится с ростом показателей академической прокрастинации, изменениями условий учебной деятельности студентов.

На 3-м и 4-м курсе установлена дифференциация связей личностных факторов с откладыванием, формирование когорты продуктивных перфекционистов с жесткими требованиями к себе и непродуктивных перфекционистов прокрастинаторов.

Раскрыта разнородность природы академической прокрастинации через динамику ее взаимосвязи и с параметрами перфекционизма, ситуативной и личностной тревожности с учетом выраженности откладывания и курса обучения.

Теоретическая значимость

Расширены и углублены представления педагогической психологии о формировании стилевых особенностей учебной деятельности студентов и их влиянии на эффективность учебной деятельности.

Конкретизированы представления о психологических закономерностях и динамике развития структуры академической прокрастинации. Уточнена динамика изменений базовых компонентов структуры в зависимости от курса обучения и уровня выраженности прокрастинации, что проясняет причины противоречивых результатов корреляционных исследований перфекционизма и прокрастинации. Определено качественное своеобразие психологической структуры академической прокрастинации студентов с высокой выраженностью откладывания.

На основе полученных эмпирических данных изучена психологическая структура академической прокрастинации в зависимости от степени выраженности откладывания и показан различный вклад личностных особенностей (перфекционизма и тревожности) в поддержание структуры, данные результаты могут использоваться с диагностической или прогностической целью.

На достаточном эмпирическом материале показана важность учета индивидуально-личностных особенностей и эмоционального состояния студентов при откладывании ими учебных заданий и снижении академической успешности, необходимости дифференцированного подхода к разрешению данных трудностей, что расширило и углубило научные представления об академической прокрастинации.

В диссертационном исследовании созданы предпосылки к разработке концепции академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности студентов.

Практическая значимость исследования

Знания о закономерностях развития академической прокрастинации в связи с динамикой перфекционизма и тревожности могут быть использованы для

повышения эффективности обучения в ВУЗах за счет изменения условий деятельности студентов с учетом их личностных особенностей. Психологические знания о закономерностях развития академической прокрастинации в ходе обучения, ее взаимосвязи с личностными особенностями, академической успешностью позволят преподавателям более эффективно выстраивать учебную и воспитательную работу, студентам лучше решать поставленные учебные задачи в рамках профессионального образования.

Результаты эмпирического исследования использованы в диагностической и консультативной работе с кураторами и преподавателями Института психологии им. Л. С. Выготского, РГГУ.

Результаты исследования могут быть использованы в педагогической психологии, психологии личности, психологии труда, при подготовке педагогических кадров, создании и реализации программ адаптации к обучению в ВУЗе, в рамках консультативной работе со студентами.

Положения, выносимые на защиту

1. Психологическая структура академической прокрастинации при высоком уровне выраженности откладывания обладает количественным и качественным своеобразием по сравнению с низким уровнем выраженности признака, представляя собой устойчивый псевдостиль учебной деятельности. Таким образом, высокая распространённость академической прокрастинации в студенческой среде не говорит о неизбежном переносе откладывания на профессиональную деятельность. Высокая интенсивность – злокачественность откладывания обеспечивается тем, что оно становится связанным как личностными особенностями (перфекционизм и личностная тревожность), эмоциональными установками (ситуативная тревожность), так и с результатами деятельности, формируя псевдостиль учебной деятельности у части студентов.
2. Понимание закономерностей формирования и разнообразия проявлений академической прокрастинации обеспечивается за счет выявленных общих и специфических особенностей ее структуры с учетом курса обучения и

степени откладывания. Академическая прокрастинация может проявляться в спектре от откладывания заданий в ситуациях, сопряженных с тревожным реагированием до саботажа учебной деятельности. Таким образом проявляется взаимосвязь академической прокрастинации как личностными особенностями, так и с условиями деятельности.

3. Академическая прокрастинация является стилевой характеристикой учебной деятельности студентов, т. е. относительно устойчивой системой приемов и способов освоения знаний, форм учебной деятельности, обусловленной личностными особенностями и условиями деятельности и направленной на создание объективно оптимального и/или субъективно приемлемого результата. Академическая прокрастинация может не оказывать влияния на результаты учебной деятельности, а у части студентов напротив – взаимосвязана со снижением академической успешности. Таким образом, сохраняется принципиальная адаптивность академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности. Формируясь в полноценный псевдостиль учебной деятельности, откладывание, сопряженное со снижением академической успешности тесно связано с изучаемыми личностными особенностями (перфекционизмом и тревожностью) и играет по отношению к ним компенсирующую роль.
4. Существует специфика развития академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности студентов на разных курсах обучения. Базовыми элементами структуры на первом курсе являются все параметры перфекционизма, на втором курсе к ним присоединяются показатели личностной и ситуативной тревожности, на третьем курсе параметры перфекционизма и прокрастинация, на четвертом показатели перфекционизма и ситуативная тревожность, структура базовых элементов пятикурсников становится идентичной первому курсу.
5. Развитие психологической структуры академической прокрастинации отличается неравномерностью и гетерохронностью. Наиболее бурное

развитие приходится на середину обучения. На 2-м и 3-м курсах психологическая структура академической прокрастинации характеризуется наибольшей организованностью. Учебная нагрузка на данных курсах значительно возрастает, появляются специальные дисциплины, на третьем курсе происходит разделение на специализации. Данные условия деятельности предполагают мобилизацию внутренних ресурсов, выработку стиля учебной деятельности, позволяющего адаптироваться. Рост академической прокрастинации таким образом обуславливается как внешними условиями деятельности, так и закреплением у части студентов откладывания как стиля деятельности. На 3-м и 4-м курсах связи личностных факторов с откладыванием дифференцируются с формированием когорты продуктивных студентов с жесткими требованиями к себе и непродуктивных перфекционистов - прокрастинаторов, у которых снижается академическая успешность. Таким образом, характеристика «продуктивность» не говорит о разных типах академической прокрастинации, а о том, что данная стилевая характеристика учебной деятельности поддерживается различными вкладом параметров перфекционизма и эмоциональных установок, что обеспечивает ее разное влияние на результативность деятельности.

Апробация и внедрение результатов

Основные теоретические положения, результаты и выводы диссертационного исследования доложены в выступлениях на пяти научных конференциях: LIV Международная научно-практическая конференция «Научный форум: педагогика и психология», (04.10.2021), тема: «Стиль педагогической деятельности преподавателя как средство преодоления академической прокрастинации студентов»; LV Международная заочная научно-практическая конференция «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования», (04.11.2021), тема: «Параметры учебной деятельности и навыки саморегуляции как факторы академической прокрастинации студентов», LXIV Международная научно-

практическая конференция (30.04.2021), тема: «Представления студентов об условиях образовательного процесса как факторах академической прокрастинации», LVI Международная научно-практическая конференция «Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации», тема: «Взаимосвязь перфекционизма и стиля педагогической деятельности преподавателя ВУЗа», (15.05.2022).

Результаты исследования неоднократно обсуждались на кафедре психологии семьи и детства РГГУ, а также в ходе ряда научных и научно-практических конференций. По результатам работы опубликовано четыре научных статьи в журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

Соответствие паспорту специальности

Диссертационное исследование соответствует п.1 «Психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки), его личностное развитие» паспорта специальности ВАК 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред».

Структура и объем диссертации

Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, списка литературы, который включает 252 наименований, 105 из них на английском языке. Диссертация содержит 42 таблиц, 10 рисунков, 7 приложений. Объем основного текста диссертационной работы составляет 134 страниц.

Глава 1 Теоретико-методологические основы изучения академической прокрастинации как индивидуальной стилевой характеристики учебной деятельности студентов

1.1 Теоретико-методологические подходы к изучению индивидуального стиля деятельности

1.1.1 Развитие представлений об индивидуальном стиле деятельности в отечественной психологии

Бурное развитие концепции индивидуального стиля деятельности начинается в конце 60-х годов XX века. Е. А. Климов (1969), представлявший индивидуальный стиль деятельности как «индивидуально - своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [58, 59].

Б. М. Теплов экспериментально подтвердил взаимосвязь типа нервной деятельности и особенностей выполнения деятельности, что в последующем подтверждено многочисленными экспериментальными исследованиями В.Д. Небылицына, Н.С. Лейтеса, Э. А. Голубевой, К. М. Гуревича и др. [97].

В. С. Мерлин [86,87] и Е. А. Климов [58] считали, что индивидуальный стиль определяется сочетанием активности субъекта и способов реализации им деятельности. В. С. Мерлин определяет структуру индивидуального стиля, как состоящую из стиля целеполагания, действий и операций [86]. Ключевой детерминантой стиля деятельности являются индивидуальные особенности человека и условия деятельности, на основании этого организует и производит деятельность определенным образом.

Представления о структуре индивидуального стиля деятельности формировались в результате эмпирических исследований. Так были выделены динамический компонент, ориентировочные и исполнительные действия. Обсуждение структуры было реализовано через понимание индивидуального

стиля деятельности как системы, т. е. выделенные компоненты находятся в иерархическом подчинении, с помощью психологических механизмов, взаимозависимостей связываются в единое целое [46, 58, 59, 76, 77, 87, 126, 145].

Е. А. Климовым структура индивидуального стиля деятельности представляется в виде ядра стиля, в которые включены компоненты, отправляемые субъектом произвольно, и «пристройки», которая включает компоненты стиля, вырабатываемые в процессе освоения деятельности в результате сознательных усилий или стихийно в результате опыта. Компоненты ядра и периферии отличаются по своей природе, первые основаны больше на биологических характеристиках индивида, свойствах его нервной системы, в то время как вторые на его личностных особенностях, внешних условиях деятельности [116]. Ядро состоит как из компонентов, которые способствуют эффективности деятельности, так и из тех, которые ему препятствуют. По отношению к последним вырабатывается компенсаторный механизм. Также в пристройку входят разнородные компоненты: одни используют сильные стороны субъекта, другие – служат компенсации слабых сторон.

В. С. Мерлин также выделяет в структуре индивидуального стиля приемы деятельности, которые основаны либо на применении положительных особенностей субъекта, либо на компенсации отрицательных [87]. Т. е. в структуре индивидуального стиля описываются два механизма: адаптации и компенсации. В ней соотносятся ориентировочный, исполнительный и контрольный компоненты деятельности.

М. Р. Щукин отмечает, что механизмы адаптации и компенсации, несмотря на свое значение не всегда обеспечивают выполнение действий в оптимальных границах. В результате сочетания внутренних (биологических, психологических) и внешних (социальных, культурных, конкретных условий деятельности) формируется нерациональный индивидуальный стиль или «псевдостиль», который выражается в том, что действия выходят за пределы оптимальных границ, что приводит к низким или односторонним результатам. М. Р. Щукин предполагает, что псевдостиль может быть этапом формирования

рационального стиля деятельности. Одной из задач на пути формирования оптимального индивидуального стиля деятельности является выработка компенсаторных механизмов и автоматизмов, препятствующих проявлению негативных свойств нервной системы [147].

Индивидуальный стиль деятельности представляет собой систему разнородных элементов, характеризующих различные стороны деятельности: особенности выполнения исполнительных и ориентировочных действий, выбора задач, организацию работы, подготовки, планирования деятельности и т.д. Ключевыми компонентами структуры являются особенности выполнения исполнительных и ориентировочных действий. Особенности выполнения действий и деятельности в целом обусловлены влиянием иерархически разных уровней индивидуальности: от нейродинамического до личностного. Эти уровни в свою очередь связываются между собой фактором самооценки и эмоциональных установок субъекта. Они реализуют возможность целенаправленного влияния вышестоящих уровней индивидуальности на проявление свойств нижестоящего уровня [147].

Представленная таким образом структура индивидуального стиля деятельности делает достаточно прозрачной как систему формирования рационального стиля, так и коррекционную работу с псевдостилем. Как отмечает М. Р. Щукин, именно невнимательное отношение к личностным особенностям субъекта приводит к формированию псевдостиля, в то время как учет эмоциональных реакций, самооценок и установок способствует его коррекции. Такой подход способствует формированию положительного отношения к учебе и труду, эффективному выполнению деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности, таким образом реализует системообразующую функцию по отношению к индивидуальности, являясь поздно формирующимся личностным образованием, он увязывает все уровни индивидуальности в единую систему.

В процессе формирования индивидуального стиля происходит овладение деятельностью, которое предполагает формирование более гибких связей между

уровнями индивидуальности и большего включения личностного компонента регуляции деятельности. Индивидуальный стиль деятельности имеет сложные связи с успешностью и продуктивностью деятельности, в настоящее время продуктивность связывается со степенью рациональности стиля деятельности, а не с его сформированностью [147].

Также в отечественной психологии стиль деятельности исследовался в рамках концепции саморегуляции деятельности на основе субъектного и деятельностного подходов (С.Я. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев и др.). О.А. Конопкин [63] и В. И. Моросанова [93, 94, 95] понимают саморегуляцию психической деятельности как высший уровень регуляции активности в биологических системах, отражающей специфику средств отражения действительности, ее моделирования и прогнозирования, осуществления деятельности. На основе философских концепций о человеке и мире (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская), общепсихологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский) в рамках субъектного подхода решается проблема взаимосвязи разных видов активности человека.

В. И. Мерлин предполагает, что стили деятельности можно различать по тому какими уровнями индивидуальности они детерминированы. Более низкие уровни индивидуальности определяют стили элементарной активности, более высокие – сложные виды деятельности и общения. Интегральная индивидуальность определяется как саморегулирующаяся система, которая сама детерминирует свою активность, выступающая также как подсистема, взаимодействующая с социальной действительностью через стили деятельности, общения [86].

В своей концепции А.В. Либин объединил стиль жизни, когнитивный стиль и индивидуальный стиль деятельности. С одной стороны стиль выступает как механизм соединения разных параметров индивидуальности (свойств нервной системы, характера, когнитивной сферы), с другой стороны как устойчивая конstellация свойств, определяющих способы деятельности [76, 77].

Традиционным для отечественной психологии становится понимание стиля как обусловленной типологически индивидуальной системы способов выполнения деятельности, детерминированной особенностями личности, при этом различия в том, как выполняется деятельность представляют собой стили данной деятельности [147].

Индивидуальный стиль деятельности не детерминирован лишь биологией, индивидуально-типологическими особенностями субъекта, а формируется в процессе деятельности как эффект субъект-объектного взаимодействия [58]. В концепции В. С. Мерлина предполагается, что индивидуальный стиль деятельности формируется под влиянием трех факторов. Во-первых, деятельность обладает зоной неопределенности, сформированной благодаря тому, что результат может быть достигнут разными способами. Во-вторых, субъект формирует индивидуальную систему операций, действий, целей, с помощью которых он будет достигать объективно и субъективно достаточного результата деятельности. В-третьих, деятельность всегда протекает в некоторых условиях. Изменение внешних условий деятельности ведет к корректировке индивидуального стиля деятельности. При этом Мерлин рассматривает стиль деятельности как принципиально адаптивный по своей природе, определяемый мотивом «оставаться всегда индивидуальностью, защищать свою индивидуальность и становиться все более гармоничной индивидуальностью» [87]. Индивидуальный стиль деятельности формируется там, где есть свобода самовыражения, личностная вовлеченность субъекта в деятельность.

Е. А. Климов определяет индивидуальный стиль деятельности несколькими способами: «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности»; «индивидуально - своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними

условиями деятельности», «эффект интегрального взаимодействия субъекта и объекта» [59]

М. Р. Щукин выделяет несколько сторон индивидуального стиля деятельности: внутренние условия, отражение субъектом условий деятельности, процессуальную сторону стиля, результативную сторону [147]. Внутренние условия деятельности – личностные особенности, на основании которых субъект либо овладевает рациональными приемами достижения цели деятельности, либо им сопротивляется. Отражение условий деятельности связано с интеллектуальными особенностями человека, на основании которых субъект оценивает внешние обстоятельства, рефлексиирует свои внутренние условия. Стил деятельности также развеврывается на основании опыта субъекта и возможности его привлечения для решения задач в сложившихся условиях. Свойства темперамента, нервной системы человека регулируются его личностными особенностями, мотивацией, направленной на достижение результата, и играют подчиненную роль в стиле деятельности. Свойства личности также регулируют и интеллектуальные свойства субъекта, которые позволяют в большей или меньшей степени верно отражать реальные условия деятельности. При этом у некоторых людей ориентировочный и исполнительный компоненты стиля деятельности являются тесно слитыми, у других более независимыми [145; 23]. Также индивидуальный стил деятельности проявляется в том насколько человек способен организовать для себя подходящие условия деятельности, выбрать подходящие задачи, ситуации для ее осуществления, реализовать грамотную подготовку [128].

Отечественные авторы отмечают сложность связи процессуальной и результативной стороны деятельности. Порой неидеальная с точки зрения процессуальной стороны деятельность может быть объективно и субъективно результативной, а выполненная хорошо не приводит к желаемому результату. М. Р. Щукин предлагает говорить о разной степени сформированности индивидуального стиля деятельности, также о выделении рационального и нерационального стилей.

С точки зрения формирования индивидуального стиля деятельности, стоит отметить, что внутренние условия стиля являются как бы изначально заданными и должны быть в той или иной степени учтены субъектом при выполнении деятельности, рядомположенными по отношению к ним являются и внешние условия, которые субъект также должен учитывать при выполнении деятельности. Однако те и другие условия вносят различный вклад в формирование индивидуального стиля деятельности. Д. А. Леонтьев предполагает, что условия деятельности влияют прежде всего на мотивационную сторону деятельности, в то время как внутренние формируют операциональную сторону деятельности. Внешние факторы формируют социокультурные условия деятельности или ее объектное поле, внутренние же мотивационно-смысловую направленность деятельности, индивидуальные предпосылки для построения ее операциональной стороны.

Индивидуальный стиль связывает между собой различные детерминанты деятельности, дает возможность соотносить мотив деятельности с ее условиями, сообразно этому выстраивать операциональную сторону деятельности. Развитый индивидуальный стиль деятельности предполагает гибкость, контролируемость взаимодействия субъекта с миром, вносит элементы свободы в деятельность, помогает овладевать многообразием объективных условий деятельности для достижения желаемого результата [44, 45].

В своей иерархической структуре стиль деятельности реализуется в пяти фреймах в виде модусов: модус жизнедеятельности, способы поведения и реагирования (в конфликтных и стрессовых ситуациях, в процессе коммуникации, деятельности), когнитивные параметры стиля (особенности оперирования с информацией), субъект-объектный баланс, система субъективных значений (семантические предпочтения субъекта). Каждый стилевой фрейм является набором взаимосвязанных признаков, обладающих определенной спецификой. При этом данная иерархия обладает динамической организацией, изменяющейся сообразно внешним и внутренним влияниям.

А.В. Либин выделил функции индивидуального стиля деятельности: компенсаторность, которая позволяет поддерживать баланс между индивидуальными особенностями субъекта и условиями деятельности, оптимальность – достижение субъективно приемлемого результата при минимальной затрате ресурсов, адаптация – изменения субъекта в ответ на требования среды. Н. И. Вьюнова и И.В. Завгородняя выделяют три базовые функции индивидуального стиля деятельности: системообразующую, адаптационную, самоактуализирующую [23].

В.А. Толочек предлагает использовать для изучения индивидуального стиля деятельности объектно-детерминистский подход [126]. Индивидуальный стиль деятельности понимается им как психологические системы у конкретных людей и как совокупность признаков деятельности. Таким образом, становится возможным классифицировать, например, стили профессиональной, учебной деятельности. Так можно выделить «объективированный» стиль, представляющий собой устойчивую совокупность компонентов, связанных с определенной деятельностью и «индивидуальный» стиль – индивидуально своеобразную систему уравнивания индивидуальности субъекта с требованиями внешней среды, образованную обобщенностью разных стилей и направленной на достижение приспособительного результата. Объективированные стили существуют без отношения к субъекту, индивидуальные формируются в ответ на сочетание внутренних качеств и требований деятельности, отличаются изменчивостью, имеют определенную иерархию, могут быть разной степени осознанности. Автор предполагает, что индивидуальный стиль деятельности начинает формироваться со вступления субъекта в определенную деятельность, в процессе нее субъект определяет свое место в деятельности, учится учитывать ее условия.

Развитие индивидуального стиля деятельности происходит также под влиянием интерперсонального фактора, так стиль деятельности может определяться во многом стилем деятельности авторитетного лица [145]. Индивидуальный стиль деятельности претерпевает изменения в процессе

накопления опыта деятельности, под влиянием роста знаний, умений субъекта. Субъект частично переходит к автоматизмам в решении задач, с другой стороны, начинает гибко использовать индивидуальные особенности и большую осведомленность об условиях деятельности. Отражение субъектом условий деятельности становится более четким, объективным и рациональным. Также индивидуальный стиль деятельности корректируется под воздействием промежуточных результатов деятельности, - положительные результаты закрепляют оптимальные стилевые стратегии, отрицательные заставляют субъекта корректировать стиль деятельности.

Таким образом, большинство отечественных исследователей индивидуального стиля деятельности определяют его как психологическую систему, формирующуюся в процессе деятельности, направленную на достижение приспособительного результата, поддерживающую баланс между индивидуальностью и условиями деятельности. Индивидуальный стиль деятельности формируется, развивается под воздействием разнородных факторов: биологических, обусловленных типом нервной системы, индивидуально-личностными особенностями, условиями деятельности, субъект-субъектным взаимодействием при осуществлении деятельности. На формирование индивидуального стиля деятельности влияют социокультурный контекст деятельности, а также ее мотивационно-смысловая направленность. Индивидуальный стиль деятельности формируется вместе с человеком, имеет как устойчивые черты, связанные с его индивидуальностью, так и объективные, связанные с определенной деятельностью.

Формирование психологической системы деятельности происходит в процессе обучения и профессионального образования, нормативно одобренный способ деятельности превращается в индивидуальный способ. Функциональная система деятельности таким образом содержит психологическую систему психических функций и процессов, которые мотивируют, программируют, управляют активностью субъекта, через которых осуществляется реализация деятельности [147, 58,59].

На основе рассмотрения индивидуального стиля деятельности как психологической системы может быть выработана интегративная концепция стиля деятельности, которая бы позволили раскрыть стилевые характеристики в любом акте деятельности.

1.1.2 Особенности стиля учебной деятельности в студенческом возрасте

Определение студенчества в качестве отдельной социально-психологической и возрастной категории введено психологической школой Б. Г. Ананьева [4]. Студенчество объединено в единую общность институтом высшего образования и направленностью на учебную деятельность в рамках освоения приемов, способов, умений и навыков в выбранной профессии. На этот период приходится также приходится Студент выступает как субъект ведущей учебной деятельности, в процессе которой происходят, приходящиеся на этот период сложные процессы структурирования интеллекта и развитие личности молодых людей.

Деятельность предполагает выполнения системы указаний, которые являются нормативно-одобренным способом деятельности [140]. Принятие требований деятельности является обязательным критерием включения в нее, что подразумевает также проявление активности субъекта и реализацию его индивидуальных возможностей. Таким образом, вовлекаясь в учебной деятельности студенты с различными индивидуальными особенностями распредмечивают нормативный способ деятельности и вырабатывают индивидуальный стиль, компенсирующий личностные особенности и адаптирующий их к условиям деятельности.

Учебная деятельность является ведущей в студенческом возрасте и обладает всеми присущими ведущей деятельности характеристиками. Индивидуальный стиль учебной деятельности является гибкой системой не только потому, что в студенческом возрасте он находится в процессе формирования, но потому что студент как субъект деятельности формирует его в меняющихся условиях деятельности, подстраивая его под преподавателя, задачу, которые направляют

процесс обучения. Эмпирически доказано, что стили учебной деятельности оказывают влияние на ее эффективность, а также на взаимодействие с преподавателем [58, 59]. Более того, в рамках педагогического общения требуется точная подстройка стиля педагогической деятельности под стиль учебной деятельности студента для достижения оптимального результата деятельности, т.е. учет субъектами деятельности как внешних условий ее протекания, так и индивидуально-личностных особенностей друг друга, в частности особенностей восприятия информации, целеполагания, мотивации, интеллектуальных возможностей, восприятия обратной связи и многих других.

Способы взаимодействия преподавателя и студента, построенные на сочетании стилей деятельности, могут в значительной степени различаться и приводить к разным результатам деятельности, а вторично и формировать стиль учебной деятельности студента. Так, преподаватель с демократическим стилем деятельности, формирует такие условия деятельности, при которых нужная студенту информация появляется по мере возникновения у него соответствующей потребности, при директивном стиле преподаватель сам определяет объем информации, корректирует его индивидуальный стиль учебной деятельности [139].

Обучение в вузе принято разделять на два основных этапа: на этапе младших курсов происходит адаптация студентов к новым условиям деятельности, на этапе старших курсов профессиональное самоопределение студента как будущего специалиста [89, 25]. Развитие индивидуального стиля учебной деятельности выступает фундаментом для индивидуального стиля профессиональной деятельности [112, 87]. Индивидуальный стиль деятельности складывается после автоматизации приемов и способов деятельности, т.е. процесс его формирования приходится на вторую половину обучения в вузе. Целенаправленное формирование или воздействие на индивидуальный стиль учебной деятельности студентов способствует развитию образовательного процесса, повышению результативности обучения [76, 77, 89]. При этом индивидуальный стиль деятельности невозможно навязать или сформировать

путем подражания, он подразумевает знание себя как субъекта деятельности, своих возможностей и ограничений. [90]. Одной из причин отчисления студентов с начальный курсов обучения является нерациональный стиль учебной деятельности, не соответствующий требованиям или личностным особенностям, а, возможно, его отсутствие [38]. При этом развитие индивидуального стиля деятельности в рамках обучения в вузе предполагает постепенный переход к формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности. Опыт обучения при этом не является исключительно положительным фактором в формировании стиля, за счет выработки автоматизмов могут фиксироваться и нерациональные компоненты стиля, таким образом, индивидуальный стиль может стать более или менее развитым [38].

Развитость стиля предполагает увеличение меры воздействия мотивов и отношений личности на биологически обусловленные механизмы адаптации и компенсации [128]. Мера развитости индивидуального стиля учебной деятельности зависит от внешних и внутренних условий. Внутренними условиями являются свойства нейро-динамического уровня, психодинамического уровня, личностного уровня, особенности интеллектуальной и мотивационной сферы [38]. С точки зрения Е.А. Силиной к внутренним факторам развития стиля относятся психодинамические характеристики, отношения к деятельности, самооценка, способности и интеллектуальное развитие [120, 136]. Необходимым фактором развития стиля является положительная мотивация и активное отношение к деятельности [87].

К внешним условиям формирования стиля относится зона неопределенности – возможность выполнять деятельность с помощью различных способов и приемов [86, 87], а также наличие знаний, умений и навыков – зона определенности [86]. Преподаватель и студенты обеспечивают демонстрацию способов выполнения учебных задач. А в рамках индивидуальной и групповой работы активизируется саморегуляция студентов. Еще одним внешним условием развития индивидуального стиля выступают отношения и

требования общества, отношения в учебной группе, с преподавательским составом, подчиняющиеся определенным правилам и нормам. Взаимодействие преподавателя и студента соответствует логике формирования стиля деятельности и заключается в переходе от организации, инициации, демонстрации к сопровождению. Показателями сформированности индивидуального стиля деятельности являются интегрированность его компонентов, рост саморегуляции, повышение удовлетворенности от деятельности.

Индивидуальный стиль учебной деятельности студентов обладает своим своеобразием, так у студентов отсутствует взаимосвязь стиля и свойств нервной системы (сила-слабость, инертность-подвижность) в отличие от учебной деятельности школьников и профессиональной у взрослых [112, 64]. При этом индивидуальный стиль деятельности у студентов обнаруживает тесные связи с личностными свойствами и эмоциональными установками [64], что может объясняться, тем, что на этот период является временем становления личностных свойств [23, 40].

Отдельного внимания в рамках учебной деятельности стоит уделить стилям саморегуляции студентов. Одной из задач преподавателя в ходе обучения является создание таких условий учебной деятельности, в которых не создавалась бы излишняя напряженность, что позволяет не нагружать систему саморегуляции и сосредоточиться студенту именно на осуществлении учебной деятельности и решении учебных задач. Эмпирически доказано, что в том случае, если субъекту приходится постоянно бороться с условиями деятельности и стабилизировать свое психоэмоциональное состояние, это приводит к снижению продуктивности и отказу от основной деятельности, в частности выражающемуся в прокрастинации решении учебных задач. Скорость переключения будет определяться особенностями нервной системы студента, развитостью навыков саморегуляции, тем насколько ведущая деятельность требует сосредоточения [93, 94, 95].

Субъект стремится к поддержанию определенного стиля деятельности, необходимость его смены в силу внутренних или внешних причин приводит к снижению эффективности деятельности. При этом изменение стиля может быть связано как с внешними условиями деятельности, так и с изменением индивидуальных особенностей, мотивации, социокультурного контекста, психофизиологического состояния субъекта. Наиболее успешными с точки зрения психологического здоровья и состояния являются студенты, для которых либо характерен баланс между тем сколько энергии они затрачивают на решение задач и тем каким объемом ресурсов обладают, либо те, кто имеет возможность быстро привлекать требуемый объем ресурсов. Соответственно первые имеют гармоничные способы саморегуляции, а вторые обучились способам регуляции своего состояния. Саморегуляция обеспечивает адаптацию возможностей субъекта к объективным условиям деятельности [24, 147, 107]. В ходе эмпирического исследования стилей саморегуляции студентов В. И. Моросанова выделила ряд характеристик саморегуляции деятельности ключевых для ее продуктивности. Прежде всего, это самостоятельность функционирования саморегуляции, независимость ее от других людей, гибкость и способность изменять саморегуляцию при требовании условий деятельности, устойчивость к помехам в условиях повышенного напряжения [93]. Авторами выделяются оперативный, автономный и устойчивый стили, с характерными механизмами компенсации, позволяющими достигать высокой успеваемости. Б.Л. Бенедиктов выделили три уровня регуляции деятельности: имитационный, мотивационный и потребностный, на основании которых формируются типы регуляции активности студентов: непрофессиональный, имитирующий, импульсивный, внушенный, установочный, моделирующий, зрелый, убежденный.

Высшее образование предлагает ряд вызовов для студентов: необходимо усваивать сложный, разнообразный материал в большом объеме, большие возможности и свобода в выборе способов освоения материала, разнообразие критериев оценивания, высокие учебные нагрузки, столкновение с различными

методами и формами обучения, связанность обучения с будущей профессиональной деятельностью.

Учебная деятельность формирует ряд вызовов к индивидуальным особенностям студентов, прежде всего предполагает наличие высокого уровня планирования деятельности, самостоятельность в определении цели обучения, последовательности учебных действий, формулирования индивидуальной последовательности промежуточных учебных целей, высокую способность к прогнозированию и моделированию условий учебной деятельности, которые меняются от преподавателя к преподавателю, в связи с разными формами учебных занятий, заданий, самостоятельный контроль результатов деятельности, коррекция своих действий на основании результатов и обратной связи от преподавателей, а также на основе собственных индивидуальных представлений об успешности деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности является принципиально адаптивной системой, даже в том случае, если результат деятельности далек от объективно успешного. В этом случае индивидуальный стиль деятельности обеспечивает субъективно приемлемый результат, является исходом компромисса между внутренними условиями субъекта и воспринимаемыми им и объективными условиями деятельности. Таким образом, индивидуальный стиль деятельности вступает в конфликт с ее предметным результатом, что демонстрирует феномен псевдостилия.

Псевдостиль учебной деятельности студентов может быть как этапом на пути формирования рационального стиля, так и закрепиться в будущем в качестве индивидуального стиля профессиональной деятельности. Он может быть сформирован и поддерживаться разнородными причинами. Внешними причинами: условиями деятельности, педагогическим общением, стилем профессиональной деятельности преподавателя, недостаточным вниманием к индивидуальности студента. Внутренними причинами: нейродинамическими особенностями, личностными особенностями, недостатком механизмов адаптации и компенсации, особенностями самооценки и эмоциональных

состояний субъекта. Нестойкое снижение эффективности учебной деятельности, может быть связано как с преходящими нарушениями в самооценках, установках, эмоциональном состоянии, так и с особенностями конкретных заданий, условиями деятельности студента.

Говорить о сформированном индивидуальном стиле деятельности возможно тогда, когда он реализует в той или иной мере свои функции: адаптационную, компенсаторную, системообразующую. Также говорить об индивидуальном стиле деятельности можно при наличии устойчивых способов выполнения деятельности, обусловленных влиянием разных уровней индивидуальности, связанных между собой посредством эмоционального фактора и установок субъекта.

1.2 Обзор теоретических и эмпирических исследований академической прокрастинации

Термин «прокрастинация» появился в научном обиходе в последней трети XX века. Кому принадлежит авторство доподлинно не известно. В большинстве российских публикаций оно приписывается П. Рингенбаху, использовавшему понятие в книге «Прокрастинация в жизни человека» [16,31, 41,60]. В известном и объемном обзоре литературы по проблеме откладывания P.Steel поясняет, что это не совсем так. Название книги нужно рассматривать как шутку: П. Рингенбах постоянно откладывал работу, которой от него ждал издатель [242].

На сегодняшний день нет общепринятого определения прокрастинации, следовательно, нет единого понимания феномена. Среди отечественных исследователей, можно отметить следующие мнения: Н.В. Боровская считает, что прокрастинация – привычка откладывать запланированные дела [13]. Е. П. Е. П. Ильин относит прокрастинацию к лени [44]. О.С. Виндекер и М. В. Останина понимают прокрастинацию как стилевую характеристику деятельности, негативно влияющую на ее эффективность [18]. Н.Г. Гаранян относит прокрастинацию к дезадаптивным стратегиям преодоления стресса [26]. Л.И. Дементий, изучая тему ответственности, определяет прокрастинацию как слабость или несформированность регулятивного потенциала личности [31].

Н.Н. Карловская и Р. А. Баранова определяют откладывание как комплексный психологический феномен, состоящий из мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов [52].

Несмотря на обилие определений феномена, большая часть авторов отмечает две его основные особенности: осознанное решение отложить дело, которое сопровождается переживанием психоэмоционального напряжения (J. В. Burka, L. M. Yuen [160]; A. Ellis, W. J. Knaus [175]; N. A. Milgram, B. Sroloff, M. Rosenbaum [221]). Под прокрастинацией чаще всего понимается откладывание действий, связанных со значимыми для человека целями (Я. И. Варваричева [16]; В.С. Ковылин [60]; С.Н. Lay [208]). Большинство авторов отмечают, что еще одним компонентом прокрастинации является нерациональность плана действий. Прокрастинаторы осознанно выбирают такой план действий, при котором возникнут заведомо крупные затраты внутренних и внешних ресурсов (J. Burka, L. Yuen [160]; A. Iran-Nejad, B.S. Chissom [150]).

Таким образом, мы можем определить академическую прокрастинацию как сложный психологический феномен, проявляющийся в осознанном использовании нерационального плана и способа действий, решении отложить выполнение субъективно значимых учебных задач, сопровождаемый психоэмоциональным напряжением.

Феномен прокрастинации оценивается как широко распространённый. По разным источникам он может быть обнаружен у 15–25% населения планеты. Частота встречаемости прокрастинации имеет устойчивую тенденцию к росту [200]. Откладывание учебных заданий является самой распространённой формой прокрастинации. Для 75% американских студентов прокрастинация является привычным стилем обучения, 25% прокрастинирующих регулярно студентов считают, что откладывание серьезно сказывается на эффективности обучения [175]. При этом распространённость прокрастинации снижается с возрастом, среди 40-летних, только 20% отмечают, что откладывают рабочие задачи постоянно [192].

Современные исследования прокрастинации сосредоточены на следующих проблемах: описание характеристик задач, способствующих прокрастинации, исследование поведенческих, когнитивных и эмоциональных последствий поведения откладывания, поиск личностных, аффективных, когнитивных особенностей прокрастинаторов, поиск социодемографических различий прокрастинаторов, исследование факторов, препятствующих прокрастинации (А. Н. С. Chu, J. N. Choi [164]; М. М. Spada [177]; J. R. Ferrari, J. F. Díaz-Morales, J. O'Callaghan, Díaz K., Argumedo D [170]; J.R. Ferarri [179-185] Т.Р. Tibbett, J.R Ferrari [246] и другие).

1.2.1 Теоретические подходы к пониманию академической прокрастинации

В рамках поведенческого подхода прокрастинация рассматривается, во-первых, как результат научения, а также как средство избежать ответственности, напряжения или тревоги [159, 187, 216, 234, 237, 241, 244]. Человек, испытывая сильное напряжение, ненадолго откладывает деятельность, достигая кратковременного расслабления, затем продолжает ее выполнения до того момента, когда напряжение снова переживается как невыносимое [179]. Такой стиль деятельности со временем становится привычным, для окончания задачи индивиду приходится прикладывать серьезные усилия.

В когнитивном подходе прокрастинация — это результат нерациональных установок или когнитивных искажений [174, 177]. В основе поведения откладывания могут лежать негативные убеждения о своей компетентности в решении задач, низкие навыки решения проблем, заниженная самооценка, низкая переносимость эмоционального дискомфорта. Прокрастинация также ассоциируется с «выученной беспомощностью» как формой адаптации к крайне негативному прошлому опыту.

Эмоциональный компонент прокрастинации проявляется в сочетании тревожности, печали и импульсивности [27, 130, 138]. Часть авторов считает, что тревога, напряжение являются триггерами, а не следствием прокрастинации [37].

Опыт переживания негативного эмоционального состояния, ассоциируется с решением задач, понимается человеком как сигнал к тому, чтобы снова отложить деятельность [55, 57]. Так формируется порочный круг прокрастинации, откладывание превращается в привычное поведение. Н. В. Шухова описывает «цикл промедления», который поддерживает эмоциональное напряжение и формирует мотивацию «откладывать на потом» [145].

Представители психоаналитического подхода выделяют подсознательный компонент прокрастинации, который, по их мнению, может указывать на глубинные внутриличностные конфликты [60, 199, 210]. Значимая деятельность бессознательно оценивается как угрожающая, ассоциируется с родительской фигурой из прошлого [157]. Прокрастинация понимается как ответ на травматичные впечатления детства, дисгармоничный стиль воспитания [19, 108, 252]. Косвенным подтверждением этой идеи является часто испытываемый прокрастинаторами страх перед авторитетными фигурами, стремление избежать обратной связи в ответ на выполненную задачу. Прокрастинация значительно чаще встречается среди детей алкоголиков, взрослых с химической зависимостью [216], с посттравматическим стрессовым расстройством [250].

Еще одной концепцией, объясняющей личностные особенности прокрастинаторов является «Темная триада». Данная концепция вошла в научный обиход сравнительно недавно. В 2002 году канадские ученые D.L. Paulhus и K.M. Williams описали комплекс свойств, присущих негативной стороне личности: нарциссизм, психопатия и макиавеллизм [34, 193, 211, 229]. В рамках концепции все три свойства тесно связаны и вносят разный вклад в целостный портрет личности. Прежде всего, речь идет о чувстве превосходства над другими, убежденности в привилегированности и особых правах, пренебрежительном отношении к правам других людей, доминантности в ходе социального взаимодействия, эмоциональной холодности, склонности к манипуляциям и использованию других людей в своих интересах, низкой эмпатии [211]. В рамках данной концепции прокрастинация является осознанным выбором субъекта в

пользу сиюминутных удовольствий, возникающим в силу импульсивности и безответственности [54, 229].

В рамках отечественной теории деятельности откладывание связывается с нарушением мотивационной сферы, при котором утрачивается побудительная функция мотива при том, что деятельность воспринимается субъектом как значимая. Откладывание может иметь место на любом этапе деятельности – планирование, реализация, оценка результатов. О. А. Конопкин рассматривает прокрастинацию в рамках концепции произвольной регуляции деятельности как ее нарушение [63]. Прокрастинация в данной модели может появляться в том случае, если на этапе формирования субъективной модели условий деятельности субъект прогнозирует наличие стресса при реализации задачи, при этом имеет негативный опыт столкновения с подобными стрессорами, что будет в свою очередь способствовать нарастанию напряжения и тревоги повышению вероятности откладывания.

Распространены исследования, ориентированные на изучение внешних факторов прокрастинации - характеристик задач, увеличивающих вероятность откладывания. Р. Steel и С. J. König разработали теорию временной мотивации. Суть ее состоит в выделении времени как основной характеристики задачи, влияющей на мотивацию решения. Субъект выбирает способ решения задачи, ориентируясь на желаемый результат деятельности. Предполагается, что в стрессовой ситуации человек в большей степени склонен ориентироваться на избегание издержек при решении задачи, чем на поиск выгоды от решения [155, 176, 202, 243, 248]. Если перед субъектом стоят две задачи с разной степенью привлекательности, то для решения будет выбрана более приятная. Если человек уверен в своих возможностях в решении задачи, она при этом является субъективно значимой, результат ценным, то даже если задача неприятная, то вероятность ее решения будет повышаться. При этом эффективность деятельности значительно увеличивается при приближении срока сдачи задания [202].

В целом, стоит отметить, что научные работы, посвященные разработке концептуальной модели прокрастинации немногочисленны [60, 244]. Большинство современных исследований прокрастинации носят эмпирический характер, сосредоточены скорее на поиске факторов поддержания, чем на изучении причин формирования. Так, некоторые авторы рассматривают прокрастинацию как результат взаимодействия личностных факторов, факторов задачи и временных факторов (настроение, ресурсы Эго, наличие других более привлекательных видов деятельности), рассматривают прокрастинацию в возрастном аспекте [15,]. С. Б. Мохова и А. Н. Неврюев выделили несколько основных групп исследований факторов прокрастинации: «прокрастинация и личностные особенности», «прокрастинация и тревожность», «прокрастинация и мотивация», «прокрастинация и копинг-стратегии» [96].

1.2.2. Условия деятельности, характеристики задач, педагогическое общение как факторы академической прокрастинации

Большинство современных эмпирических исследований академической прокрастинации посвящены поиску личностных факторов откладывания. При этом практическая значимость исследований, ориентированных на изучение характеристик задач и других параметров образовательного процесса кажется более значимой. Для того, чтобы изменить личность или характер нужны глубинные и длительные воздействия, эффективность которых не гарантирована, а для изменения образовательного процесса достаточно мотивации преподавателей и четких методических рекомендаций, основанных на научных результатах.

Paden & Stell (1997) различают три компонента задачи, которые могут влиять на вероятность откладывания: объем знаний, необходимых для решения задачи, ясность задания, временные затраты на выполнение [228].

Согласно Schraw et al. (2007), прокрастинация более вероятна при решении более простых задач, и ниже для задач, требующих большого объема знаний, возможно за счет того, что более сложные задачи вызывают больший интерес.

Соответственно для снижения вероятности откладывания важен баланс сложности – задание должно требовать приложения усилий, быть интересным, но оцениваться как выполнимое [237]. Однако данные относительно роли сложности задания в откладывании нельзя назвать однозначными. Так, масштабные исследования Ackermann & Gross (2005) [152] и Janssen & Carton (1999) [163] показывают, что сложность задачи не влияет на прокрастинацию.

Ackermann & Gross (2005) обнаружили, что четкость формулировок задания влияет на прокрастинацию. Уверенность студента в том, что он правильно понимает смысл задания приводит к снижению ситуативной тревожности перед началом выполнения, вероятность откладывания также снижается. Противоречивость формулировок в свою очередь повышает вероятность того, что задание вызовет неприятие, что с большой вероятностью приведет к откладыванию [152].

Paden & Stell (1997) указывают, что объем и предполагаемое время на выполнение задания также влияет на прокрастинацию. Некоторые студенты откладывают даже начало выполнения задания, используя отведенное время на нерациональный поиск информации о задаче, условиях ее выполнения [228]. В отличие от Paden & Stell (1997) и Etzioni (2001), Ackermann & Gross (2005) обнаружили, что объем задачи не влияет на прокрастинацию.

Также важной характеристикой задания связанной с прокрастинацией является длительность ожидания оценки или отставленность по времени любого другого вознаграждения. Чем больше временной интервал, чем менее очевидна награда – тем с большей вероятностью задача будет отложена на неопределенный срок. Задания, которые не предполагают оценивания, откладываются еще с большей вероятностью. Задания, вносящие решающий вклад в итоговую оценку, откладываются реже. Одним из решений по снижению академической прокрастинации у студентов может быть премирование дополнительными баллами в случае досрочной сдачи задания [196, 215, 233].

Чем дальше срок сдачи задачи, тем менее важной она воспринимается студентами, субъективная значимость задачи повышается при приближении

дедлайна [152]. В исследовании Ackermann & Gross (2005) студенты отмечали, что им легче откладывать выполнение объемных заданий, которые рассчитаны на целый семестр [152].

Ferarri (2000) доказывает, что скука является предиктором откладывания. Ряд авторов отмечает, что поддержание интереса у современных студентов является непростой задачей и подчас требует значительных усилий от преподавателя. По данным исследователей есть ряд мероприятий, делающих курс интересным — это приглашенные докладчики, моделирование, практические занятия, аудиовизуальные материалы, интерактивные задания, реалистичные проекты [166, 184, 185, 186]. Кроме того, задания, в которых используются приобретенные в ходе курса знания, умения и навыки, кажутся студентам более интересными [197, 200].

По отчетам студентов, вероятность академической прокрастинации также повышают такие факторы как несимпатичный лектор, негибкий лектор, отсутствие поддержки и обратной связи со стороны преподавателя [109, 129, 144, 163, 167, 188, 224, 225]. Студенты меньше откладывают, если преподаватель достаточно требовательный [130, 152, 154, 230]. Такие преподаватели по всей видимости относятся серьезно к своему предмету, мотивированы на улучшение курса, включены в процесс обучения. Однако, если требовательность сочетается с ригидностью, конфликтностью в общении со студентами от 25–40% студентов демонстрируют откладывание [223]. В исследовании Aregbeyen (2010) студенты отмечали, что искренний интерес, дружелюбное отношение, поддержка и быстрая обратная связь снижают вероятность откладывания [83, 84, 152]. В исследовании Schraw et al. (2007) респонденты почти единодушно согласились с тем, что своевременной сдаче работ способствует общая организованность и предсказуемость курса. Это происходит потому, что структура, созданная преподавателем, помогает студентам эффективно планировать свое время и усилия. В то же время неорганизованность и необязательность преподавателей увеличивает вероятность откладывания [51, 69, 214]. Сходные факторы, поддерживающие образовательную мотивацию, были указаны и учениками

средней школы в США: доброжелательная атмосфера равенства на уроке, высокие ожидания учителя от ученика, развитие у ученика разносторонних умений и знаний за рамками предмета. Также ученики старшей школы отметили отдельно важность атмосферы взаимопомощи между учениками, возможность получать поддержку от учителя, родителей, одноклассников [201, 251].

Привлечение студентов к групповой работе, особенно над междисциплинарными проектами способствует повышению учебной мотивации и противостоит академической прокрастинации. Повышению вовлеченности учеников в обучение также способствует и то, что учитель ставит формирование отношения к обучению наравне с задачей передачи знаний [3, 7, 69, 98, 191, 251].

Положительный вклад в формирование отношения к обучению вносит оценивание, выполняющее прежде всего информационную функцию, помогающее разобраться что нужно сделать для более высокого результата.

Уровень усилий, которые обучающиеся готовы прикладывать зависит от ряда условий деятельности: типов и формы предлагаемых заданий, характера оценивания, компетентности, стиля профессиональной деятельности преподавателя, той атмосфере, которая формируется в классе, характера оценивания.

В научной литературе отсутствуют исследования, которые свидетельствовали бы о том, что компетентность, педагогическое общение и стиль преподавания не связаны с вероятностью академической прокрастинации. В настоящее время практически отсутствуют отечественные эмпирические исследования влияния условий деятельности на эффективность обучения.

Таким образом, большинство исследований, сосредоточенных на изучении условий учебной деятельности как факторах академической прокрастинации свидетельствуют, что на вероятность откладывания могут влиять параметры заданий (сложность, объем, четкость формулировок), особенности оценивания, формы работы (индивидуальная или групповая), организация курса (структурированность, организованность). Результаты эмпирических исследований, посвященных роли данных параметров, носят противоречивый

характер. Однако большинство исследователей сходятся на роли педагогического общения, личности преподавателя. Так компетентность, организованность, заинтересованность преподавателя, дружелюбная и поддерживающая атмосфера на занятиях являются мощными протективными факторами академической прокрастинации.

1.2.3 Культурные возрастные особенности, цифровизация общества как факторы академической прокрастинации

В настоящее время исследования, посвященные культурным особенностям академической прокрастинации, немногочисленны. Прежде всего, культурные различия отражаются на особенностях мотивации к учебе, стилевых характеристиках деятельности, особенностях протективных и провоцирующих прокрастинацию факторах.

Стоит обратить внимание на то, что представители разных культур вкладывают в образование различный смысл [151]. Например, для студентов из стран Азии, получение образования ассоциируется со стремлением соответствовать ожиданиям семьи и общества, в то время как европейские студенты скорее ориентированы на удовлетворение собственных ожиданий и потребностей [173]. По данным исследований у студентов азиатского происхождения в большей степени, чем у всех остальных присутствует мотивация избегания неудачи через откладывание работы [173]. Существует предположение, что эти молодые люди вынуждены справляться с адаптацией к новой культурной среде, находясь в ситуации хронического стресса, который является одним из факторов формирования академической прокрастинации [230]. Интересно, что фактором, способствующим формированию прокрастинации у данной выборки, является хорошее знание английского языка, что подтверждается и другими исследованиями [206]. Культурные различия были обнаружены в сравнительном исследовании с участием украинских и словацких студентов. Словацкие студенты в большей степени подвержены

академической прокрастинации, чаще делегируют выполнение заданий другим и хуже управляют своим временем [205].

Академическая прокрастинация исследуется в рамках социальной психологии, так выявлено, что на повышение вероятности откладывания учебных задач влияет: наличие неполной семьи, более младшие курсы обучения, проживание отдельно от родителей [6, 8, 39, 62, 89, 101]. Значимыми предикторами академической прокрастинации является стремление получить одобрение в среде сверстников, ориентация на гедонистические установки, низкий уровень контроля социальных действий [101].

В результате проведенного исследования М. Б. Колесниченко, О. Ю. Паршакова [62] авторы разделили студентов на три группы по уровню выраженности содержательных характеристик академической прокрастинации: «абсолютные не-прокрастинаторы», «продуктивные прокрастинаторы», «непродуктивные прокрастинаторы». Студенты проходили социометрию и оценивали друг друга по нескольким параметрам. Ни один студент из группы «непродуктивных прокрастинаторов» не попал в число социометрических звезд. Такие студенты оказались отвергаемы в том числе и представителями собственной группы. При этом данная закономерность не зависела от социального статуса студентов, наличия у них дополнительной занятости, курса обучения.

Студенческий возраст традиционно ассоциируется с общением в среде сверстников, обучение происходит в рамках учебной группы, поэтому можно предположить, что социальное взаимодействие может также оказывать влияние на академическую прокрастинацию, по крайней мере, снижать или повышать вероятность, частоту и силу откладывания [121, 139, 141].

Рост выраженности академической прокрастинации в студенческой среде, часто ассоциируется с популярностью гаджетов и цифровых сред. Mengyao Shi, Xiangyu Zhai, Shiyuan Li, Yuqing Shi and Xiang Fan [239] приводят данные о том, что молодежь в возрасте от 18 до 22 лет является самой многочисленной и быстрорастущей группой пользователей мобильных телефонов. Сегодня почти у

каждого студента есть смартфон (90,3%) и ноутбук (81,9%). Современные студенты все реже пишут от руки и активно используют гаджеты в процессе обучения [239]. Нормальное использование сотового телефона может повысить эффективность обучения, но чрезмерное использование мобильных устройств наносит ущерб психическому здоровью, грозит нарушениями сна, ростом тревожности, проблемами с учебной деятельностью [231, 238].

В последние годы преподаватели все чаще отмечают, что внимание студентов отвлекается на вибрирующие телефоны и другие беспроводные цифровые устройства [238, 245]. В различных исследованиях сами учащиеся также сообщают о частом использовании телефона во время занятий. По данным McCoу (2016) [163], в 2015 году учащийся пользуется своим телефоном в среднем 11,43 раза за учебный день. В 2013 году этот показатель составил 10,93 раза. В среднем 20,9% учебного времени студента уходит на использование телефона в несвязанных с учебной деятельностью целях. То же исследование показывает, что 86,6% респондентов использовали свой телефон во время занятий для текстовых сообщений, 76,2% - для электронной почты и 70,3% - для социальных сетей. Seemiller (2017) [172] исследовал, как часто учащиеся используют свой телефон в классе и какие действия студенты выполняют на своих телефонах во время занятий. Так, 47,2% указали, что они часто искали информацию, связанную с занятиями, в своем телефоне, 34,7% указали, что они часто общаются онлайн с другими людьми, 23,8% часто делились фотографиями и 20,2% часто искали информацию, не относящуюся к учебе. Хотя результаты исследований отличаются, все исследования свидетельствуют, что использование телефона в аудитории является обычным явлением и влияет на успеваемость. Более частое использование телефона в классе коррелирует с более низкими оценками [245].

Также растет частота использования цифровых средств при обучении, различные их инструменты могут оказывать влияние на вероятность откладывания [35, 36, 37]. По данным Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011), студенты с высоким уровнем прокрастинации меньше

участвуют в дискуссиях на форумах образовательных онлайн платформ [217, 218].

Таким образом, можно предположить, что разумное использование новых технологий может быть и удобным, и полезным в процессе обучения, в то же время современные гаджеты предоставляют неограниченные возможности для прокрастинации и злоупотребление ими может стать серьезным барьером в обучении. Однако на сегодняшний день, мы не можем с уверенностью делать выводы о причинно-следственной связи между прокрастинацией и цифровыми технологиями и гаджетами. Это использование устройств провоцирует откладывание или студенты с высокой прокрастинацией находят идеальный инструмент для избегания учебных задач. Также недостаточно данных о культурных факторах академической прокрастинации, о роли макро- и микросоциальных факторов в формировании и поддержании откладывания учебных задач.

1.2.4. Личностные факторы академической прокрастинации

Поиск личностных факторов откладывания проиллюстрирован в большом количестве отечественных и зарубежных исследований. Многие из них в качестве теоретической базы используют пятифакторную модель личности [171, 210, 212, 253, 254]. Ряд ученых проводили исследования взаимосвязи прокрастинации и импульсивности [57, 66, 235], прокрастинации и застенчивости, социальной пассивности и т. д. [246]. Особое внимание уделялось взаимосвязи тревожности и прокрастинации. Некоторые исследователи полагают, что высокая тревожность способствует прокрастинации, другие считают, что тревожные люди стремятся быстрее завершить начатое, чтобы не сталкиваться с неодобрением окружающих [207]. Существуют исследования, посвященные связи нейротизма и прокрастинации [209].

В. Кнаус предполагает, что с прокрастинацией связаны убеждения человека в собственной ничтожности и в сложности внешнего мира, сниженная самооценка. Сочетание высоких требований к себе и нереалистичных целей с

низкой самооценкой, установкой на поражение с высокой долей вероятности провоцирует прокрастинацию [56, 70, 153]. Такие люди могут быть убеждены в том, что независимо от их усилий, их ждет неудача. Это приводит к тому, что вместо внимания к своим действиям и сосредоточения на задаче, они концентрируются на своих негативных переживаниях, эмоциональной реакции на ситуацию [153, 209]. Таким образом человек попадает в порочный круг прокрастинации. Чем больше он фиксируется на переживаниях, тем в меньшей степени занимается задачей, что способствует повышению тревоги, самокритики и фиксации на них.

Самокритика поддерживает избегающее поведение в целом, и прокрастинацию в частности. Человек, не решая задачу, избегает получать обратную связь о результатах деятельности, прежде всего критику своей компетентности, ведь не сделать – не значит допустить ошибку [114]. При этом роль самокритики и низкой самооценки в связи с прокрастинацией остается спорной. Так J. D. Brown и M.A. Marshall пишут о том, что если люди с низкой самооценкой все же решают задачи достаточно качественно, то их вера собственную эффективность возрастает [159, 160, 170]. Люди с низкой самооценкой не ждут успеха, понижая таким образом свою тревогу, что может не мешать, а, напротив, способствовать планомерному решению поставленной задачи. В этом случае промедление является способом справиться с силами и сконцентрироваться и не носит иррационального характера [121, 168]. Можно предположить, что прокрастинация и задержки в связи с низкой самооценкой могут быть схожи, но между ними может не быть причинно– следственной связи.

Еще одним направлением в поиске личностного фундамента поведения откладывания являются исследования взаимосвязи прокрастинации и жизнестойкости [213]. Жизнестойкость позволяет человеку активно действовать в соответствии со своими целями и ценностями в сложных жизненных обстоятельствах. При этом сохраняется способность учитывать свои возможности, прошлый опыт, реалистично оценивать текущую ситуацию. Если оптимистичный взгляд складывается вне данных факторов, то говорить о

жизнестойкости и осознанности не приходится, скорее об иллюзорном и нереалистичном взгляде на жизнь. В.А. Петровский предлагает дихотомию личностных характеристик ригидность/гибкость как ключевую для построения стиля жизнедеятельности. Высоковариативная личность – человек с высокими показателями гибкости проще подстраивает свое поведение под изменения требований среды, обладает большей стрессоустойчивостью. В свою очередь ригидность ассоциируется с консервативностью, низкими возможностями выдерживать дистресс, как следствие с прокрастинацией [102].

Также важно затронуть проблему соотношения двух понятий: «прокрастинация» и лень. Несмотря на то, что на интуитивном уровне различия между понятиями достаточно четко устанавливаются, в рамках научных исследованиях вопрос об их разграничении и соотнесении остается открытым [92, 99,111]. Так, Я. И. Варваричева в рамках эмпирического исследования выявляет взаимосвязь между ленью и прокрастинацией. Е. П. Ильин понимает лень как один из видов прокрастинации и разделяет прокрастинаторов на два вида: для «напряженных» прокрастинаторов откладывание сопровождается эмоциональным дискомфортом, прежде всего тревогой и чувством вины, «расслабленные» прокрастинаторы не испытывают угрызений совести и прямо предпочитают отложить задачу, чтобы получить удовольствие в текущий момент [16, 45].

В современной литературе принято разделять понятия лень и прокрастинацию по нескольким основаниям. С точки зрения мотивационного компонента для лени, в отличии от прокрастинации характерно отсутствие желания или крайне слабая мотивация к выполнению деятельности, на уровне поведения – отказ от попыток осуществлять деятельность, а с точки зрения эмоций – положительные эмоции или равнодушие из-за невыполнения задачи [111].

Таким образом, при сходном поведенческом компоненте прокрастинатора отличает заинтересованность в деятельности и ее высокая субъективная важность, напряжение, тревога, чувство вины в ответ на факт невыполнения

задачи, таким образом лень и прокрастинация различаются по своим эмоциональным, когнитивным компонентам [92, 111].

Личностные факторы в прокрастинации глубоко раскрываются в работах J.R. Ferrari. Он пишет о том, что люди, постоянно использующие прокрастинацию, чаще испытывают негативные эмоции, реже испытывают чувство счастья. Откладывая и не решая задачи, они погружаются в самокритику, не получают удовлетворения от достижений. При этом у «прокрастинаторов» снижается психологическое благополучие. В основе данного явления может лежать защита собственного достоинства, поскольку откладывание задач связывается с избеганием выявления собственной некомпетентности. Откладывание позволяет человеку обвинить в своих неудачах и нереализованности: сложившиеся обстоятельства, других людей, саму задачу, спасая шаткую самооценку. Такой тип прокрастинации автор называет «самопрепятствованием». При этом, чем больше человек злоупотребляет откладыванием, тем более несчастным он себя чувствует, меньше верит в собственную эффективность, больше себя критикует, что вторично снижает самооценку, влияет на уровень притязаний, качества жизни и, вновь, провоцирует откладывание [180, 181, 182, 183].

В настоящее время довольно много публикаций, посвященных взаимосвязи прокрастинации с перфекционизмом как устойчивой личностной чертой. В них откладывание традиционно ассоциируется с невротическим перфекционизмом. Прежде всего, из-за характерного для невротических перфекционистов сочетания жестких требований к себе с самокритикой, зависимостью от похвалы, концентрацией на ошибках. Исследователи отмечают, что факт наличия высоких жестких стандартов у человека не является достаточным основанием для предсказания у него прокрастинации. Как правило, именно восприятие других людей как чрезмерно требовательных (социально предписанный перфекционизм в модели Хьюитта, Флетта) приводит к откладыванию важных задач [199]. В последние годы перфекционизм активно исследуется на студенческой выборке. Растет число эмпирических исследований, посвященных изучению взаимосвязи

перфекционизма с враждебностью, агрессивностью [66, 75, 150], эмоциональным выгоранием [27, 28, 134, 135], риском суицида [122] социально-психологическими установками [42], мотивацией [21], самооценкой [91, 195], самоактуализацией [97, 167], самоотношением [100, 120], внутрисемейными отношениями [25, 151] социокультурными особенностями [149].

В широком круге публикаций [26, 28, 72, 184] можно найти упоминания о поиске связей между академической прокрастинацией и перфекционизмом, однако результаты также неоднозначные. С. Б. Мохова и А.Н. Неврюев не обнаружили значимых различий в прокрастинации у студентов с высоким и низким уровнем выраженности перфекционизма [96]. Однако данные зарубежных исследований [134], говорят о наличии прямой взаимосвязи академической прокрастинации и перфекционизма. Е.А. Тащилина в магистерской диссертации показала, что результаты корреляционных исследований прокрастинации и перфекционизма зависят от выбранных исследователем методов [123]. Так взаимосвязь была установлена только при применении опросника П.А. Шулер, в ней оценивается только уровень перфекционизма, ориентированного на себя. При этом в исследовании Н.Н. Карловской, И.Л. Шистаковой отмечается обратная взаимосвязь перфекционизма и прокрастинации [51].

М.В. Ларских и Н. Г. Матюхина пришли к выводу, что с прокрастинацией у студентов связан только социально предписанный перфекционизм [72]. Данные результаты согласуются с идеей о продуктивном и непродуктивном перфекционизме [184]. Жесткие требования к себе при отсутствии восприятия других как источника критики могут способствовать эффективности обучения и преодолению откладывания.

Исследования взаимосвязи академической прокрастинации и особенностей мотивационной сферы носят более однозначный характер [41, 66, 117, 118, 119, 161]. Эмпирически установлена отрицательная взаимосвязь между академической прокрастинацией и сформированностью у студентов учебно-познавательной мотивации, установки на творческую самореализацию, мотивов

достижения успеха [41, 49]. С усилением откладывания студенты демонстрируют большую ориентацию на избегание неудачи [41, 68]. В меньшей степени склонны откладывать студенты со сформированной внутренней учебной мотивацией, позитивно относящиеся к учебной деятельности, с более четкими представлениями о профессии и мотивацией к профессиональной самореализации [117, 118, 119].

Также достаточно многочисленны и противоречивы исследования, посвященные поиску взаимосвязи академической прокрастинации и тревожности. Raňarjо с коллегами исследовали взаимосвязь между тревогой и академической прокрастинацией среди студентов колледжа социальных наук и сообщили, что студенты с более высокой тревожностью, как правило, более склонны к прокрастинации [132]. Такие же данные получены на выборке студентов с высокой социальной тревогой, которые опасаются получения плохой оценки, а также боятся не соответствовать ожиданиям преподавателей, неодобрения со стороны значимых лиц [138]. С другой стороны, Cassidy and Johnson [160] в рамках одного исследования подтвердили взаимосвязь академической прокрастинации и высокого уровня личностной тревожности, в то время как в более позднем исследовании подобной связи не обнаружили. В целом, обобщая результаты исследований вклада тревожности в вероятность академической прокрастинации, можно сказать, что различные формы тревожности вносят свой и подчас противоречивый вклад в откладывание [52]. По всей видимости требуется прояснить вклад и условия взаимосвязи различных видов беспокойства с академической прокрастинацией.

Ряд авторов связывает академическую прокрастинацию с нехваткой навыков, традиционно ассоциированной с высоким уровнем беспокойства. [12, 73, 127, 137, 150, 198] Речь идет о навыках решения проблем и управления временем. Авторы отмечают [127, 137, 198, 223], что сами студенты не мотивированы улучшать навыки планирования, также отсутствуют и специальные предметы в вузах, которые могли бы помочь решить данную задачу. В исследованиях можно заметить, что недостаток навыков

методологически нечетко разводится со снижением саморегуляции. В исследовании. Т.М. Тронь [129] предпринята попытка оценить эффективность стратегий обучения «активных прокрастинаторов» - группа, характеризующаяся импульсивностью и трудностями самоконтроля. Стратегия обучения под давлением, как показано автором грозит не только снижением успеваемости, но и выгоранием и эмоциональными проблемами.

Прокрастинация также ассоциируется рядом авторов с копинг-стратегией избегания, результат работы которой вторично вызывает негативные эмоции из-за низкой эффективности деятельности, повышает уровень стресса, снижает самооценку и вновь повышает вероятность того, что в будущем задача будет отложена [14, 143, 158, 217].

Таким образом, результаты исследований личностных факторов академической прокрастинации зачастую плохо воспроизводимы, носят противоречивый характер. Эта проблема относится ко всем исследованиям, сосредоточенным на поиске факторов академической прокрастинации.

Данная противоречивость связана не столько с недостатками конкретных исследований и огрехами, сколько в отсутствии теоретического фундамента, который задавал бы направление эмпирическому поиску и определял бы его методологическую базу. Теоретические концепции академической прокрастинации оказываются оторванными от эмпирических исследований. На данный момент отсутствует разработанная теоретическая модель и соответствующие ей эмпирические исследования, учитывающие многофакторность академической прокрастинации. Большинство эмпирических исследований преследуют изучение влияния конкретного единственного фактора, при этом используют в качестве математических методов непараметрический корреляционный анализ без применения структурного анализа, который позволил бы исследовать содержание предполагаемой психологической структуры, динамику ее развития, сформулировать и

проверить гипотезы о связях между переменными, которые сложно обнаружить при анализе корреляционной матрицы.

1.3 Академическая прокрастинация и учебная деятельность

Распространённость академической прокрастинации, ее устойчивость привела к тому, что в научной литературе она часто определяется как личностная особенность, копинг-стратегия, психологический защитный механизм, «сложный психологический феномен», особенность саморегуляции при этом результаты эмпирических исследований носят противоречивый характер, а единое определение и понимание до сих пор не выработано. Теоретические основы эмпирических исследований эклектичны, изучение академической прокрастинации при этом оторвано от теории деятельности, а следовательно, и от осмысления ее в рамках учебной деятельности студентов, в рамках которой она и разворачивается, формируется.

В качестве еще одного доказательства недостатка объяснительных моделей в изучении прокрастинации стоит привести вопрос о неоднородности прокрастинаторов, в результате которого исследователями было принято решение о выделении пассивных и активных прокрастинаторов как представителей двух разнородных групп. Первая группа прокрастинаторов ведут себя классическим образом – тревожатся и откладывают важные дела на потом. Активные прокрастинаторы откладывают дело до последнего осознанно, аккумулируют ресурсы, выполняют задание эффективно [150, 164, 204].

Однако в рамках понимания академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности, данные особенности не вызывают каких бы то ни было противоречий и вопросов. Речи не идет ни про разную прокрастинацию, ни про разных студентов, а лишь про различную работу системы факторов, обеспечивающих прокрастинацию как стиль деятельности, разное видение субъектами оптимального результата деятельности. При этом, во временной перспективе «тип прокрастинации» может сменяться, под

воздействием изменения констелляции факторов, условий деятельности, представлений о результате.

Б. Ф. Ломов [78,79,80] утверждал, что включение субъекта в разные системы отношений заставляет по-разному проявляться психические процессы и отражается в изменениях поведения, которые являются специфичными для данной системы и отсутствуют в рамках других систем. Одновременно субъект является включенным в множество систем, таким образом сам субъект и конкретная психическая функция, феномен, явление, являющееся отправлением его психики в заданных условиях, должно описываться в терминах многоплановости, многомерности, уровневой организации психического с учетом разно порядковых свойств и динамики системы. Принцип системности функционирования психического, подразумевает, что за множеством проявлений феномена лежит многообразие причин, функционально объединенных в динамическое целое.

Динамика целого при этом является закономерной, является как условием, так и результатом психического развития субъекта, т. е. таким образом может быть решен спор о возрастных факторах академической прокрастинации – возраст лишь придает определенную закономерную окраску явлению, вступая при этом в сложное взаимодействие с сопутствующими микро- и макросоциальными факторами данного феномена. Результат развития, достигнутый на определенном этапе, выступает в качестве предпосылки по отношению к следующим стадиями [93], таким образом создается новая predisпозиция внутренних условий, задающая новую среду развития.

Субъект создает свое бытие, одновременно подчиняясь ему, включаясь в объективную действительность, становясь ее частью [115, 116]. Таким образом, психическое явление может пониматься в единстве с условиями его существования и развития, а изучение условий его формирования, поддержания, развития становится одной из важнейших исследовательских задач в психологии [94].

Мы предлагаем определять академическую прокрастинацию как стиль учебной деятельности, формирующуюся в процессе обучения и опосредованно в рамках межличностного взаимодействия, в частности в процессе педагогического общения с преподавателем. В отечественной психологии исследование индивидуального стиля деятельности основано на положениях теории деятельности [74, 75], концепции интегральной индивидуальности В. С. Мерлина [86, 87], представлений дифференциально-психофизиологической школы Б.М. Теплова- В.Д. Небылицына о свойствах нервной системы [97].

На основе такого теоретического фундамента были выявлены врожденные биологические факторы стиля деятельности, разработаны представления о структуре индивидуальности, условиях формирования стиля деятельности, развиты представления о содержательных характеристиках стиля деятельности, его иерархической организации, которая у разных авторов фигурирует под различными названиями – «стиль жизни» [1], «стиль жизнедеятельности» [67], «стиль человека» [76, 77].

Стиль деятельности, формирующийся в процессе самой деятельности, вторично оказывает влияние на ее отправление, он становится мембраной между сознательными и несознательными действиями, между внутренней готовностью к деятельности и реальными действиями и операциями, между возможностью и данностью. Стиль деятельности – это динамический результат опыта деятельности субъекта с учетом его биологических, социальных, личностных, психолого-педагогических, валеологических условий жизни [87].

Академическая прокрастинация развивается и существует исключительно в рамках учебной деятельности. Прежде всего, академическая прокрастинация выражается в специфике выполнения исполнительных и ориентировочных действий, подготовки, планирования деятельности. Большинство авторов рассматривают академическую прокрастинацию как осознанное откладывание субъективно и объективно значимой активности, осуществляемое с различными целями, в том числе и с целью повышения эффективности деятельности. Данные эмпирических исследований свидетельствуют о связи академической

прокрастинации с биологическими факторами: темпераментом, импульсивностью. А также с личностными особенностями и эмоциональными оценками: мотивационной сферой, перфекционизмом, тревожностью. Также подтверждаются связи академической прокрастинации с внешними условиями деятельности (типами заданий, формой обучения, стилем педагогической деятельности преподавателя). Однако исследователи определяют академическую прокрастинацию в отрыве от учебной деятельности и не обобщают изучаемые факторы в психологическую структуру. Данная структура не носит жестко закрепленного характера, развивается вместе с учебной деятельностью и может быть определена как ее стиль.

Мы понимаем академическую прокрастинацию как стилевую характеристику учебной деятельности студентов по отношению к разнородным факторам: личностным, индивидуально-типологическим особенностям центральной нервной системы, условиям образовательного процесса, формирующегося в условиях становления этой деятельности в процессе обучения студента [87]. Академическая прокрастинация в зависимости от внешних и внутренних факторов может разворачиваться в спектре от стиля решения задач определенного типа, до универсального способа решения любой учебной задачи, т. е. до полноценного сформированного псевдостиля учебной деятельности. Данная динамика в свою очередь обеспечивается взаимосвязью внутренних и внешних условий деятельности. Так, академическая прокрастинация как выраженный псевдостиль деятельности может быть результатом необходимости постоянной подстройки под нежелательные и изменчивые внешние условия деятельности или следствием выраженных личностных особенностей студента, ограничивающих его адаптацию к условиям деятельности.

Формирование академической прокрастинации в спектре от стиля решения определенных учебных задач до полноценного псевдостиля будет отражаться в динамике выраженности откладывания как по мере продвижения к окончанию обучения, так и у студентов с различным уровнем откладывания. В первом

случае мы будем видеть колебания уровня прокрастинации, связанные с внешними факторами: параметрами учебного процесса и педагогического общения, академическая прокрастинация будет выступать непосредственно в роли компенсаторного механизма внешних влияний. Во втором – отражение закрепления академической прокрастинации как псевдостиля учебной деятельности, выражающегося в увеличении и усилении связей откладывания с личностными факторами, - перфекционизмом и тревожностью.

Выводы по 1 главе

Личностные и индивидуально-типологические факторы формируют условия – predisposition для академической прокрастинации а внешние обстоятельства: социокультурный контекст, условия учебной деятельности, педагогическое взаимодействие управляют вероятностью проявления и закрепления откладывания.

Соответственно, при внешнем сходстве откладывания, его психологический смысл, а следовательно, и прогноз эффективности деятельности и психологического благополучия прокрастинатора будет разным.

С нашей точки зрения несмотря на научный интерес, с практической точки зрения крайне важно и продуктивно исследовать именно параметры образовательного процесса как факторы академической прокрастинации, в частности стилевые особенности педагогической деятельности преподавателя, поскольку именно на них мы можем успешно оказывать влияние.

Понимание академической прокрастинации как психологической структуры и определение как стилевой характеристики учебной деятельности позволяет систематизировать и изучить динамику ее развития с учетом разнородных факторов, объясняет противоречивость современных эмпирических корреляционных исследований академической прокрастинации, в том числе и сосредоточенных на изучении ее причин. Т. е. реальная академическая прокрастинация, действительно влияющая на результаты деятельности не является настолько тотальным и распространённым феноменом

в студенческой среде, а индивидуальным стилем деятельности части студентов, сложившимся как ответ на соотношение внутренних и внешних условий.

Обобщим полученные результаты в ряд выводов. Большинство студентов задерживают подготовку и отправку своих заданий и презентаций, а также подготовку к экзаменам – академическая прокрастинация является наиболее распространённой формой откладывания. Распространённость прокрастинации снижается с возрастом, в том числе у молодых специалистов после окончания вуза, что может свидетельствовать о вкладе возрастного фактора в формирование академической прокрастинации.

Современные мобильные устройства вносят вклад в рост академической прокрастинации: они могут быть как инструментами, которые используют хронические прокрастинаторы, так и иметь самостоятельный вклад в повышение вероятности откладывания и рост распространённости академической прокрастинации. Академическая прокрастинация ассоциируется с условиями учебной деятельности. Вероятность академической прокрастинации повышают: слишком сложные, длительные, скучные задачи, в которых не нужно привлекать актуальные навыки, а награда либо неочевидная, либо отставлена по времени от завершения. Студенты с большей вероятностью будут откладывать выполнение заданий с неприятным, скучным, неорганизованным и немотивированным на работу преподавателем, который относится попустительски к стараниям молодых людей и не дает обратной связи. Также рост академической прокрастинации будет происходить с излишне жестким, строгим и консервативным преподавателем.

На данный момент отсутствуют однозначные сведения о социальных и социокультурных коррелятах академической прокрастинации.

К личностным факторам академической прокрастинации можно отнести преобладание мотивации избегания неудачи, поверхностную мотивацию. Эмпирические результаты вклада перфекционизма и тревожности в развитие и поддержание академической прокрастинации противоречивы.

Академическая прокрастинация является стилевой характеристикой учебной деятельности, формирующуюся и проявляющуюся под воздействием системы психологических, социальных факторов и условий учебной деятельности студентов.

Глава 2 Методологическое обеспечение, организация и методы эмпирического исследования

2.1 Общая организация и эмпирическая база исследования

Программа и реализация эмпирического исследования осуществлялись нами на основе результатов анализа теоретических и эмпирических исследований, представленных в научных трудах отечественных и зарубежных авторов, раскрывающих интересующую нас проблематику.

Методологической основой исследования являются отечественные теории и концепции, позволяющие наиболее полно и целостно описать объект и предмет исследования. Проведение данного исследования осуществляется преимущественно в рамках деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн). Работа по осмыслению личностных факторов академической прокрастинации проходила в рамках отечественных методологических представлений социальной детерминированности личности (Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев, А.В. Петровский).

В рамках методологии эмпирического исследования психологической структуры академической прокрастинации - научные положения, сформулированные А. В. Карповым в рамках системного подхода и общепсихологического понимания структуры.

В теоретической основе исследования лежат концепции и теории индивидуального стиля деятельности, индивидуального стиля учебной деятельности студентов (Е. А. Климов, Е. П. Ильин, О. А. Конопкин, А. В. Либин, В. С. Мерлин, В. И. Моросанова, В. А. Толочек, М.Р. Щукин и др.); интегративно системные представления о перфекционизме (П. Хьюитта, Г. Флетта, Н.Г. Гаранян, Е. Т. Соколовой); отечественные и зарубежные исследования

личностных особенностей (перфекционизм и тревожность), условий учебной деятельности как факторов формирования и поддержания академической прокрастинации (В.В. Барабанщикова, Я.И. Варваричева, О.С. Виндекер, Н.Г. Гаранян, Л.И. Дементий, Н.Е. Жданова, М.В. Зверева, М.Н. Карловская, Н.А. Киселева, В.С. Ковылин, Г.И. Морусанова, М.В. Останина, Н.А. Руднова, А.А. Чеврениди, М.Е. Aitken, J. Burka, P. A. Ellis, J.R. Ferrari, W.J. Knaus, C.H. Lay, N.A. Milgram, W.G. McCown, T.A. Pychyl, E.D. Rothblum, A. Rozental, L.J. Solomon, P. Steel, B.W. Tuckman, L. Yuen и др.);

Мы понимаем академическую прокрастинацию как стилевую характеристику учебной деятельности студентов, представляющий собой психологическую структуру, состоящую из действий в рамках учебной деятельности, биологических и личностных особенностей студентов, условий и результатов деятельности. Спектр выраженности академической прокрастинации определяется тем, насколько прочно сформированной является данная структура и насколько она соответствует понятию нерационального индивидуального стиля деятельности. Таким образом, академическая прокрастинация может проявляться в откладывании специфических задач или форм подготовки, в силу разных причин: трудностях компенсации внешних и внутренних условий деятельности, несформированных автоматизмов в учебной деятельности, напротив – может отражать высокий уровень адаптации у студентов-старших курсов. Дополнительным параметром в данном случае являются результаты учебной деятельности, включение которых в психологическую структуру академической прокрастинации может свидетельствовать о снижении адаптивной функции откладывания и угрозе формирования псевдостиля учебной деятельности.

Сформированность академической прокрастинации в устойчивый псевдостиль учебной деятельности, нуждающийся в психологической коррекции и повышенном внимании педагогов предполагает, что специфика исполнительных и ориентировочных действий откладывания связана с негативными дезадаптивными личностными особенностями, традиционно

связываемых с откладыванием (перфекционизмом, личностной тревожностью) и эмоциональными установками в отношении учебной деятельности (ситуативной тревожностью), такая структура также должна включать результаты учебной деятельности, т.е. негативно влиять на эффективность обучения студента. Академическая прокрастинация как псевдостиль учебной деятельности имеет содержательные структурные различия по сравнению с откладыванием время от времени, теряет свою адаптационную функцию и является мишенью психокоррекционной работы.

В нашем исследовании приняли участие 197 студентов с 1 по 5 курс, обучающиеся по специальности «Клиническая психология»: 60 студент первого курса обучения, 40 студентов второго курса, 33 студентов третьего курса, 24 студентов четвертого курса, 40 студентов пятого курса Российского государственного гуманитарного университета (см. Рис.1).

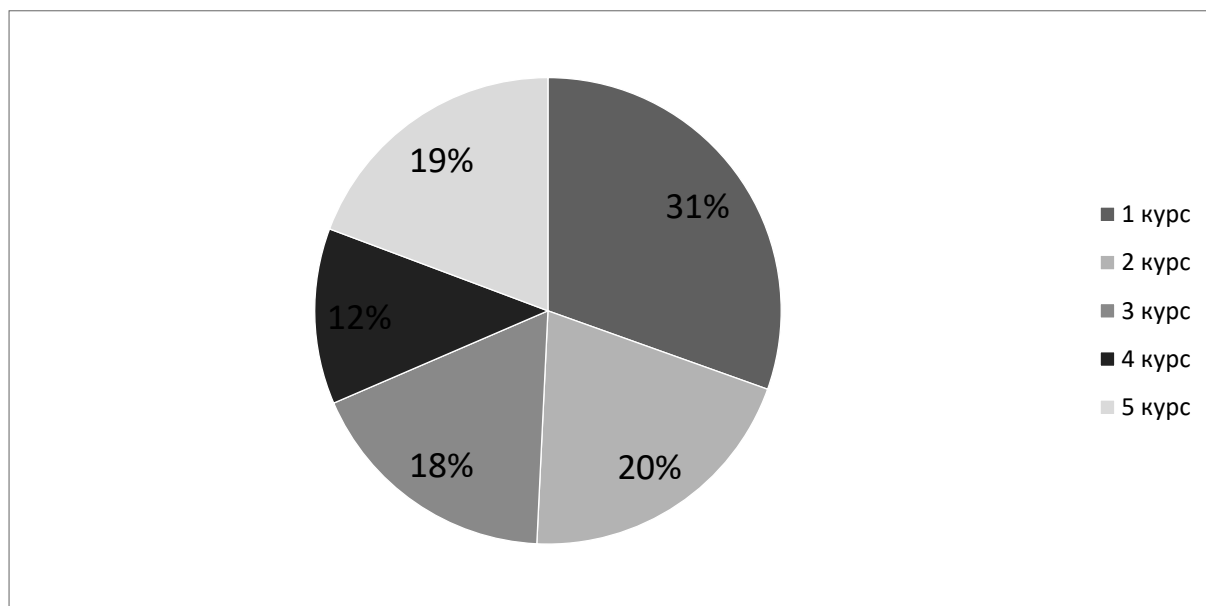


Рис. 1. Процентное соотношение численности студентов в каждой группе

Мы не анализировали половой состав выборки, не учитывали наличие или отсутствие у студентов хронических соматических заболеваний и психических расстройств, ранний детский анамнез и семейный статус, условия их жизни.

2.2 Программа и методы исследования

Этапы исследования

На первом этапе (2017–2018 гг.) были проанализированы результаты теоретических и эмпирических научных исследований, посвященных прокрастинации, системе факторов академической прокрастинации студентов, отечественных и зарубежных исследований индивидуального стиля деятельности. Также были определены программа, особенности организации, методы эмпирического этапа исследования.

По результатам теоретического анализа научной литературы, выявлено, что на момент проведения исследования, несмотря на большое количество эмпирических однофакторных исследований академической прокрастинации, проведенных на студенческой выборке, отсутствует ее единая концептуализация. Также несмотря на то, что академическая прокрастинация формируется, проявляется в учебной деятельности, на данный момент отсутствует ее описание в рамках деятельностного подхода, учитывающее фактор взаимодействия студента и преподавателя при осуществлении совместной деятельности, наряду с анализом роли личностных особенностей студентов.

Обилие эмпирических исследований личностных факторов академической прокрастинации предоставляет достаточно противоречивые результаты. В качестве личностных факторов для исследований были выбраны перфекционизм и личностная тревожность, с ними связано наибольшее количество эмпирических исследований. Перфекционизм определяется П. Хьюиттом и Г. Флеттом, как многомерный феномен, в котором раскрываются как представления субъекта о жестких стандартах деятельности относительно себя, жестких стандартов деятельности другого, ожидании со стороны другого чрезмерно критичного отношения. Данная концепция соотносится с анализом роли интерперсонального фактора в оформлении академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности. Тревожность рассматривается в исследовании дважды: как личностная

особенность и как эмоциональная установка, требующие компенсации для достижения результата деятельности.

При подборе конкретных методик исследования мы руководствовались как поставленными перед нами целью, задачами, так и данными о стандартизации, адаптации, надежности, валидности методов, их простоте и доступности для респондентов.

На первом шаге решалась проблема выбора шкалы для оценки академической прокрастинации. На этапе выбора методик исследования существовали следующие методики, адаптированные на российской выборке: Шкала общей прокрастинации Лей (C.N. Lay, General Procrastination Scale), адаптация О.С. Виндекер, М. В. Останиной; «Студенческая шкала прокрастинации» (Procrastination Assessment Scale Studen – PASS L.J. Solomon, E.D. Rothblum), адаптация М.В. Зверевой; «Новая шкала активной прокрастинации» (The New Active Procrastination Scale, A.H.C. Chu, J.N. Choi), адаптация Г.И. Марусановой, В.В. Барабанщиковой; «Мельбурнский опросник принятия решений» (Decision Making Questionnaire – DMQ, L. Mann, Flinders), адаптация Т.В. Корниловой, «Шкала академической прокрастинации» S. Lay¹ в адаптации Т.Ю. Юдеевой, Н.Г. Гаранян, Д.Н. Жуковой. Была выбрана Шкала академической прокрастинации S. Lay в адаптации Т.Ю. Юдеевой, Н.Г. Гаранян, Д.Н. Жуковой, поскольку данная методика была адаптирована на студенческой выборке, измеряет непосредственно академическую прокрастинацию.

Для измерения параметров перфекционизма, в диссертационном исследовании применялась «Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта» (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS) в адаптации И. И. Грачевой. Диагностическая методика предназначена для изучения структуры перфекционизма в зависимости от его ориентации: перфекционизм, ориентированный на себя (жесткие внутренние стандарты

¹ Пример бланка методики приведен в Приложении А

собственной деятельности и поведения), перфекционизм, адресованный другим людям (жесткие и нереалистичные требования по отношению к другим людям) и социально предписываемый перфекционизм (представления о других людях как, обладающих жесткими стандартами, критикующих субъекта). Данная методика показала наиболее предсказуемые и непротиворечивые результаты в эмпирических исследованиях, сопряженных как с изучением других личностных особенностей и состояний респондентов (тревожность, депрессивные состояния), так и стилевых характеристик деятельности – в частности прокрастинации (М.В. Ларских, Н.Г. Матюхина, 2015; Т.Л. Миронова, Э.В. Дондупова, 2010; Е.А. Тащилина, 2014; Т. М. Тронь, 2017 и др.).

Диагностика тревожности осуществлялась с помощью Шкалы тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory – STAI).² Шкала представляет собой методику самооценки реактивной и личностной тревожности. Была разработана Ч.Д. Спилбергером и адаптирована Ю. Л. Ханиным. Личностная тревожность в данном случае определяется как предрасположенность к реагированию тревогой в широком круге ситуаций, которые оцениваются субъектом как представляющие опасность прежде всего для самооценки. Реактивная тревожность понимается как состояние, которое разворачивается в ответ на внешнее воздействие, состоит в сильном психоэмоциональном напряжении, беспокойстве, может различаться по длительности и интенсивности.

Использование данной шкалы позволяет дифференцировать ситуативное волнение студентов, обусловленное внешними преходящими обстоятельствами, в том числе, возникающее в рамках учебной деятельности от личностной тревожности, как устойчивой характеристики личности. Данная возможность позволяет более четко, в отличие от количественной оценки клинических шкал (например) дифференцировать профили студентов с различным уровнем

² Пример бланка методики приведен в Приложении В

академической прокрастинации, проясняя роль ситуативных и личностных факторов в ее поддержании.

На втором этапе (2018–2019 гг.) было проведено эмпирическое исследование, осуществлен анализ полученных результатов.

В рамках статистической обработки полученных данных были использованы следующие статистические методы: методы первичной описательной статистики (среднее арифметическое, среднее квадратичное отклонение, максимум, минимум, медиана), Методы статистики: методы описательной статистики, сравнительный анализ с использованием Н-критерий Крускала-Уоллиса, корреляционный анализа на аналитическом этапе осуществлялся с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена, также применялся структурный анализ (А. В. Карпов и В. Д. Шадриков), метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера (А. В. Карпов), для выявления качественного своеобразия структур (гомогенности-гетерогенности) применялся метод «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов)..

Математическая обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы, «SPSS 26 for Windows», MS «Excel 2019».

На третьем этапе (2019–2020 гг.) была осуществлена апробация результатов исследования, окончено текстовое и графическое оформление диссертационного исследования.

Выводы по 2 главе

На основании методологического обеспечения эмпирического исследования нами были сформулированы следующие выводы:

1. На основе теоретико-методологической базы исследования был спланирован эмпирический этап, подобраны диагностические методы, отвечающие цели, задачам исследования, стандартизированные и адаптированные для российской выборки, отвечающие критериям валидности и надежности, соответствующие возрастному диапазону выборки респондентов.

2. Оценка результатов учебной деятельности студентов проводилась на основании электронной документации об успеваемости студентов, предоставленной учебной частью Института психологии им. Л. С. Выготского.
3. Достоверность и обоснованность полученных результатов была обеспечена анализом проблематики при определении методологических принципов, использованием в ходе исследования методов и методик, соответствующих объекту, предмету, цели, задачам исследования, репрезентативностью выборки и применением соответствующих математических методов.

Глава 3 Анализ результатов эмпирического исследования структуры личностных факторов академической прокрастинации студентов

3.1 Описательные статистики перфекционизма, тревожности, прокрастинации, исследованных на студенческой выборке³

Анализ соотношения средних значений составляющих (субшкал) перфекционизма по всей выборке (таблица 1) позволяет говорить о более высоком уровне выраженности «перфекционизма, ориентированного на себя» (69, 66) по отношению к другим шкалам методики.

Таблица 1.

Средние значения показателей субшкал перфекционизма по всей выборке

Шкалы	Среднее значение	Мода	Медиана	Стд. отклонение
ПОС	69,66	78	69	19,006
ПОД	54,82	53	53	17,015
СПП	59,22	55	58	15,540
ИШП	183,7	175	116	42,695

Среднее значение «Интегральной шкалы перфекционизма» соответствуют высокому уровню выраженности признака. Таким образом, для студентов

³ Сырые данные респондентов представлены в Приложении Г

характерно предъявлять к себе высокие, порой нереалистичные требования, в том числе и в учебной деятельности, ожидать от себя высоких достижений, реагировать самокритикой на неудачи, ожидать от других, прежде всего от авторитетных фигур, критического отношения к результатам своей деятельности. Высокий уровень выраженности общего показателя перфекционизма может говорить и о тенденции скрывать неточности, ошибки при выполнении деятельности, о трудностях в обращении за помощью или с вопросами к преподавателю, что может влиять на эффективность обучения.

В таблице 2 представлено распределение респондентов по каждому из уровней выраженности отдельных шкал перфекционизма. Мы можем составить представление о наиболее часто встречающемся профиле перфекционизма в студенческой выборке.

Таблица 2.

Процент респондентов от общей совокупности по каждому уровню выраженности субшкал перфекционизма

Субшкалы / кол-во респондентов	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ПОС	47 (23,85 %)	81 (42,11 %)	69 (35,02 %)
ПОД	99 (50,25 %)	26 (13,19 %)	72 (36,54%)
СПП	72 (36, 54 %)	43 (21,82 %)	82 (41, 62 %)
ИШП	21 (10,66%)	47 (23,86%)	129 (65,5%)

Преобладающий профиль перфекционизма соответствует высокому общему уровню перфекционизма, среднему уровню выраженности «перфекционизма ориентированного на себя», низкому уровню «перфекционизма, ориентированного на других» и высокому уровню «социально-предписанного перфекционизма».

Данный профиль, согласно современным исследованиям, может быть связан с низкой самооценкой, повышенным риском развития невротических расстройств, депрессивных состояний, как правило, сочетается с низкой эффективностью в учебной или профессиональной деятельности, особенно при

публичных выступлениях с продуктами деятельности, ответах на экзаменах, предполагающих внешнюю оценку результатов.

Рассмотрим, как меняется выраженность параметров перфекционизма у представителей различных курсов обучения.

Таблица 3.

Средние значения шкал «Многопрофильная шкала перфекционизма» с учетом курса обучения

Курс обучения	ПОС	ПОД	СПП	ИШП
1	73,5	60	64,2	199,3
2	74,1	59,3	61,2	194,7
3	69,2	49,6	58,2	177
4	64,5	53,5	57,9	175,9
5	62,7	47,3	51	161

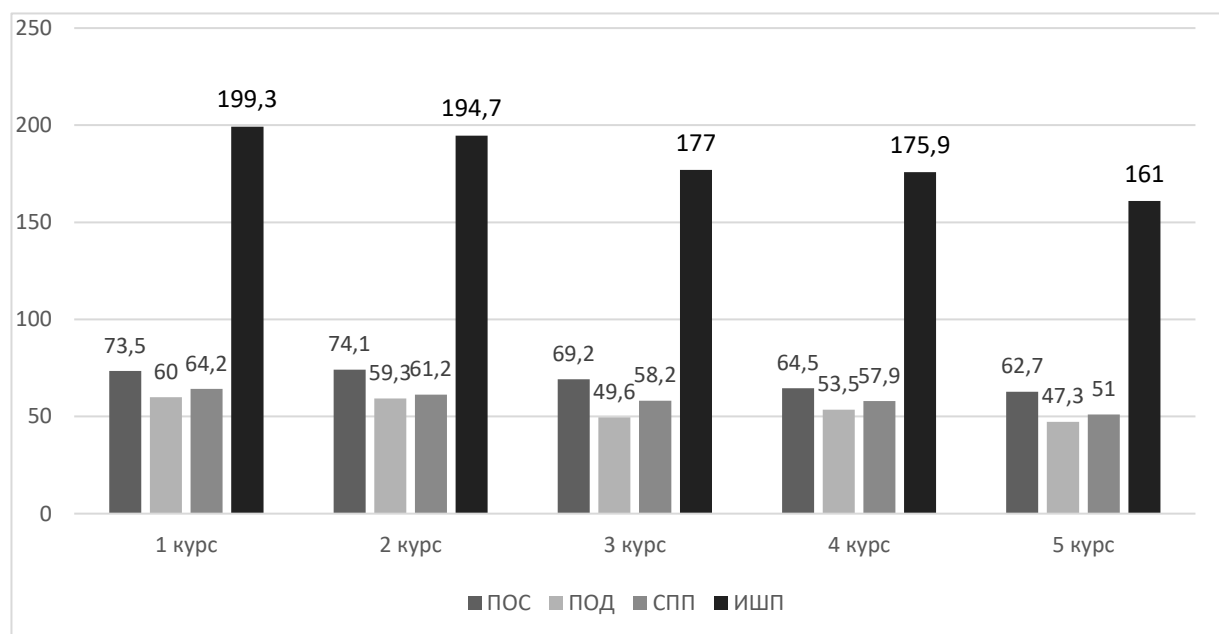


Рис. 2. Динамика изменений средних значений шкал перфекционизма с учетом курса обучения

Данные таблицы 3 в более наглядной форме представлены на рисунке 2, из которого видно, что соотношение средних значений шкал меняется незначительно, однако в целом средние показатели перфекционизма ниже у студентов пятого курса обучения, средние значения «интегральной шкалы перфекционизма» показывают, что наиболее высокий общий уровень перфекционизма характерен для первого и второго курса обучения. У

представителей всех курсов наиболее низкие показатели имеет шкала «Перфекционизм, ориентированный на других», т. е. студенты более требовательны к себе и ожидают от других высоких требований и критики, в меньшей степени склонны быть критикующими и ожидать от других следования нереалистичным стандартам. По мере продвижения к окончанию обучения требования по отношению к себе и ожидания критического отношения от преподавателей снижаются, чему способствует опыт обучения в вузе, накопление знаний в ходе взаимодействия с субъектами образовательного процесса, развитие индивидуального стиля учебной деятельности, в той или иной степени компенсирующего индивидуальные особенности студентов, выработка и автоматизация приемов и способов деятельности, адаптация к ее условиям.

Выборка разделена на три группы с учетом уровня выраженности прокрастинации. Группа 1 – низкий уровень выраженности прокрастинации (41 человек), группа 2 – средний уровень выраженности прокрастинации (70 человек), группа 3 – высокий уровень выраженности прокрастинации (86 человек).

Таблица 4.

Средние значения шкал «Многопрофильная шкала перфекционизма» с учетом уровня прокрастинации

Уровень прокрастинации	ПОС	ПОД	СПП	ИШП
Низкий уровень	67,6	53,3	56,1	177,1
Средний уровень	68	54,9	58,2	181,1
Высокий уровень	71,9	55,4	61,5	188,7

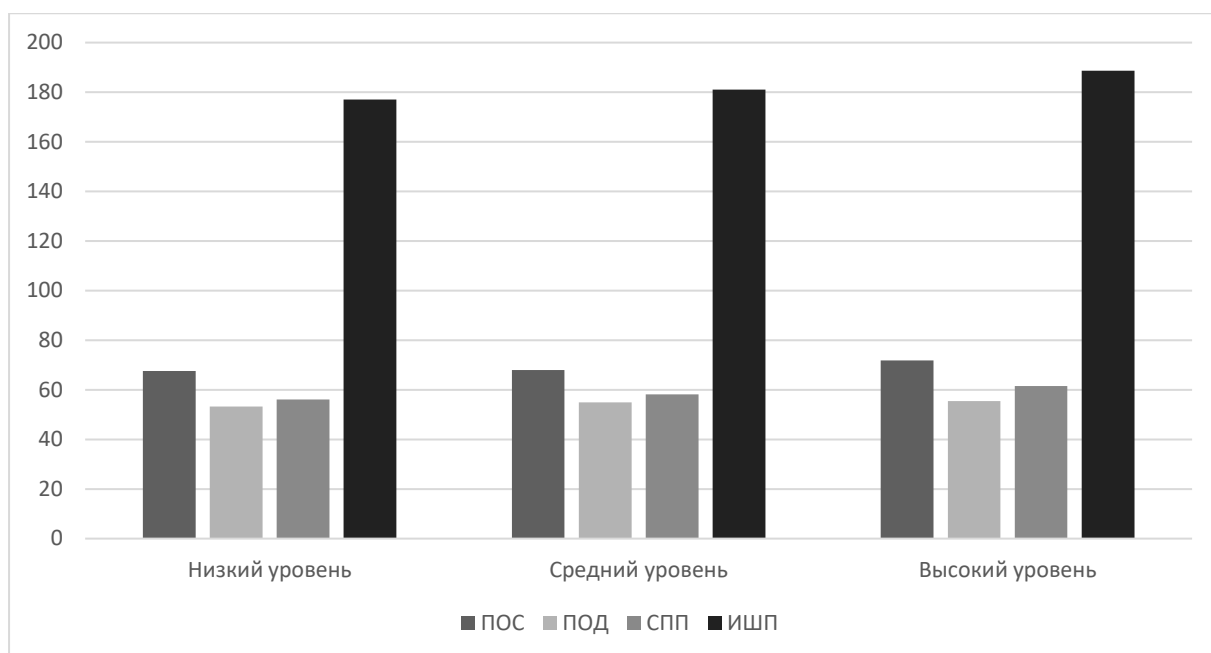


Рисунок 3. Динамика изменений средних значений шкал перфекционизма с учетом уровня прокрастинации

Как видно из данных представленных в таблице 4 и рисунке 3, сообразно увеличению уровня прокрастинации увеличивается и выраженность всех шкал перфекционизма. Таким образом, мы можем предположить, что рост требовательности к себе, другим людям, ожидание негативной оценки и критики снижает эффективность учебной деятельности студентов и способствует росту выраженности академической прокрастинации. Студенты с нереалистичными требованиями и ожиданиями от себя и других могут в большей степени откладывать решение важных учебных задач, избегать оценки и в большей степени могут быть склонны к крайним вариантам академической прокрастинации в виде устойчивого псевдостигля учебной деятельности, который может закончиться отчислением из вуза и невозможностью получить высшее образование, повлиять на будущую профессиональную деятельность.

Таблица 5.

Процент респондентов от общей совокупности выраженности личностной и ситуативной тревожности

шкалы / КОЛ-ВО респондентов	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
СТ	38 (19,3%)	128 (65 %)	31 (15 %)
ЛТ	19 (9,6%)	60 (30,5 %)	118 (59,9 %)
Среднее	28,5	94	75,5
% от общей выборки	14.46 %	47.71 %	38.32 %

В результате анализа описательных статистик по методике «Шкала тревожности» Ч. Д. Спилберга (Табл. 5) было установлено, что среди респондентов преобладает средний (65% и 128 человек) и высокий уровень личностной тревожности (59,9% и 118 человек). Если ситуативная тревожность может объясняться особенностями учебной ситуации, задач, стоящих перед студентами, то большое количество респондентов со средним и высоким уровнем личностной тревожности, в сочетании с описанным выше преобладающим профилем перфекционизма, заставляет задуматься о преобладании у студентов устойчивой тенденции оценивать мир и других людей как представляющих угрозу для самооценки, ухудшающей возможности и результативность респондентов в учебной деятельности. Высокий уровень личностной тревожности в сочетании с преобладающим профилем перфекционизма может быть связан с тенденцией реагировать в поведении избеганием при столкновении со стрессорами, в частности со сложными и объемными учебными заданиями, необходимостью публично выступать с результатами деятельности.

Средние значения шкал тревожности с учетом курса обучения

Курс обучения	СТ	ЛТ
1	39,4	46,0
2	37,4	43
3	35,9	45,1
4	33,4	46,7
5	35,6	47,9

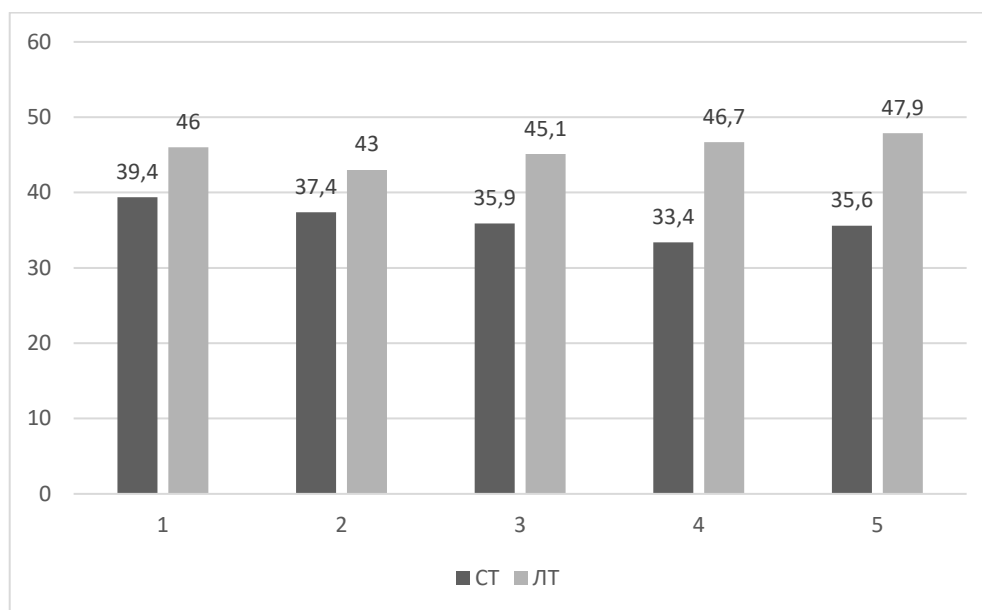


Рис. 4. Динамика изменений показателей ситуативной и личностной тревожности с учетом курса обучения

У студентов каждого из курсов обучения средние значения личностной тревожности превышают показатели ситуативной тревожности. Можно отметить, что присутствует динамика снижения ситуативной тревожности от курса к курсу, с небольшим ростом показателей на последнем курсе обучения. Учитывая, что исследование студенты проходили в предсессионный период, мы можем предположить, что старшекурсники более спокойно относятся к учебным испытаниям. Студентов же заключительного курса ожидает сдача государственных экзаменов и защита ВКР – новые и ответственные испытания, в которых может активизироваться ситуативная тревожность.

Динамика изменений личностной тревожности носит негативный характер – ее показатели увеличиваются к окончанию обучения, что косвенно указывает

на рост риска дезадаптации и тенденцию к неэффективному решению стрессовых ситуаций студентов. Рост личностной тревожности может связан с увеличением учебной нагрузки, появлением у большинства студентов профессиональной деятельности, столкновением с профессиональными страхами, а также необходимостью справляться с жизненными трудностями, все больше включаясь во взрослую жизнь.

Таблица 7.

Средние значения шкал тревоги с учетом уровня прокрастинации

Уровень прокрастинации	СТ	ЛТ
Низкий уровень	32,7	45,9
Средний уровень	37,3	45,8
Высокий уровень	38,4	45,5

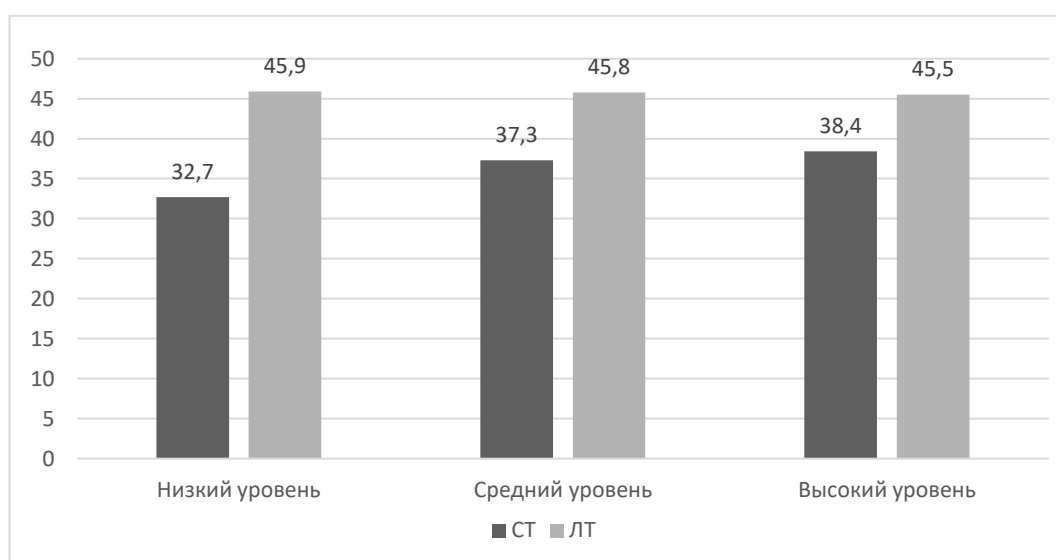


Рис 5. Динамика изменений показателей ситуативной и личностной тревожности с учетом уровня выраженности прокрастинации

При анализе изменений уровня ситуативной и личностной тревожности с учетом уровня академической прокрастинации, можно отметить, что уровень личностной тревожности значительно не меняется с ростом выраженности академической прокрастинации, в то время как ситуативная тревожность увеличивается (Таблица 7 и рис.5. Таким образом, у студентов для которых откладывать решение рабочих задач уже вошло в привычку характерно тревожное реагирование на учебные испытания, решение учебных задач,

возможно, несмотря на то какой опыт они в это приобрели. При этом, тревожность при выполнении учебной деятельности также может снижать ее эффективность.

Таблица 8.

Процент респондентов от общей совокупности по каждому уровню выраженности прокрастинации

шкалы/количество респондентов	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Прокрастинация	41	70	86
% от общей выборки	20,8 %	35,5 %	43,7 %

Низкий уровень прокрастинации был выявлен у 20,8 % респондентов, средний уровень – у 35,5 %, и высокий уровень – у 43,7 % (см. Таблицу 8).

Таким образом, в исследуемой выборке преобладает высокий уровень прокрастинации. Полученные данные соответствуют результатам большинства исследований академической прокрастинации, полученных на студенческой выборке. В помощи по преодолению откладывания могут нуждаться около 80% студентов, а дисциплинированные студенты являются редкостью.

Таблица 9.

Средние значения шкал академической прокрастинации по курсам обучения

Курс обучения	Прокрастинация
1	59,4
2	63,2
3	59,2
4	50,3
5	58,7

В таблице 9 представлена динамика изменений средних значений шкалы прокрастинации с учетом курса обучения. Наиболее низкий уровень прокрастинации наблюдается у студентов четвертого курса, наиболее высокие показатели прокрастинации присутствуют на первых трех курсах обучения. Высокий уровень академической прокрастинации в начале обучения может быть

связан как с внешними причинами: необходимостью адаптации к новым условиям обучения, требованиям, для многих студентов и к изменениям условий жизни. Также на откладывание может оказывать влияние тот факт, что в плане подготовки специалистов на первых двух курсах обучения преобладают предметы общего профиля, в то время как предметы, непосредственно связанные с профессией, немногочисленные и представляют собой достаточно сложные для понимания теоретические курсы, предполагающие анализ научных текстов.

Мы также предполагаем, что современные студенты не имеют сформировавшихся представлений о выбранной профессии, достаточно оформленной учебной мотивации, могут относиться к учебному процессу достаточно формально.

На четвертом курсе остаются мотивированные студенты, уже достаточно успешно справляющиеся с учебой, согласно учебным планам на этом году обучения преобладают практико-ориентированные предметы, учебная нагрузка снижается, у студентов есть опыт в решении учебных задач, преодолении трудностей, возможно у части студентов уже сформировался стиль учебной деятельности.

Для студентов пятого курса откладывание может быть связано с появлением наряду с учебной и профессиональной нагрузки, а также с необходимостью решать задачи, обладающие набором характеристик, способствующих прокрастинации: объемные, сложные, требующие привлечения большого объема знаний (ВКР, подготовка к государственным экзаменам).

При описании результатов деятельности (академической успешности) использовалось количество и доля «отличников», «хорошистов», «троечников» и студентов с задолженностями. «Отличниками» будем считать учащихся, отвечающих требованию к получению диплома о высшем образовании с отличием (не менее 75% предметов с высшей оценкой, отсутствие оценок «удовлетворительно», отсутствие задолженностей). «Хорошисты» (отсутствие оценок «удовлетворительно», отсутствие задолженностей). «Троечники» (отсутствие задолженностей), при подсчетах учитывались только баллы,

получаемые студентами за экзамены или зачеты с оценкой, при всех остальных подсчетах, включающих академическую успешность, будут учитываться средние баллы студентов, полученные студентами в независимости от формы контроля.

Данные показатели учитывались в разрезе всего срока обучения и последнего семестра перед исследованием (табл. 10, 11).

Таблица 10.

Распределение студентов с различной успеваемостью семестр перед исследованием⁴

Курс обучения	Число студентов	Семестр исследования			
		«Отличники»	«Хорошисты»	«Троечники»	«Должники»
1	60	1 (1,7%)	11 (18,3%)	45 (75%)	2 (3,3%)
2	40	0	2 (5%)	14 (35%)	24 (60%)
3	33	10 (30,3%)	4 (12,1%)	7 (21,2%)	13 (39,4%)
4	24	2 (8,3%)	12 (50%)	9 (37,5%)	1 (4,2%)
5	40	9 (22,5%)	10 (25%)	21 (52,5%)	0

Наибольшая доля неуспевающих студентов учится на втором курсе обучения, самая большая доля отличников на последнем курсе. Наибольшее количество студентов, потенциально подпадающих под отчисление, учатся на втором и третьем курсах. Отчасти данная динамика может быть объяснена на первом курсе – трудностями адаптации, непрочностью мотивации студентов.

На втором и третьем курсах – значительным усложнением программы, а также появлением практических занятий в клиниках, которые одними студентами могут восприниматься положительно, а других убедить в неверности сделанного выбора. Также стоит отметить и кризис середины обучения, когда студенты могут осознать неверность своего выбора и начать относиться к учебе формально или отчислиться. К окончанию обучения, у студентов формируется стиль деятельности, позволяющий эффективно компенсировать или

⁴ Данные описательной статистики успеваемости студентов приведены в Приложении Д

использовать личностные особенности и внешние условия деятельности, которые становятся привычными и предсказуемыми.

Таблица 11.

Распределение студентов с различной успеваемостью на всем протяжении обучения

Курс обучения	Число студентов	Семестр исследования			
		«Отличники»	«Хорошисты»	«Троечники»	«Должники»
1	60	1 (1,7%)	11 (18,3%)	45 (75%)	2 (3,3%)
2	40	0	0	15 (37,5%)	25 (62,5%)
3	33	7 (21,2%)	10 (30,3%)	10 (30,3%)	13 (39,4%)
4	24	2 (8,3%)	10 (41,7%)	11 (45,8%)	1 (4,2%)
5	40	5 (12,5%)	9 (22,5%)	21 (52,5%)	0

Используя те же критерии оценки академической успешности, представим, как распределяться респонденты с учетом уровня прокрастинации.

Таблица 12.

Распределение студентов с различной успеваемостью с учетом уровня прокрастинации по итогам семестра перед проведением исследования⁵

Уровень прокрастинации	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
«Отличники»	10 (24,4%)	6 (8,6%)	6 (7%)
«Хорошисты»	20 (48,9%)	12 (17,1%)	7 (8,1%)
«Троечники»	11 (28,2%)	44 (62,9%)	41 (47,7%)
«Должники»	0	8 (11,4%)	32 (37,2%)

Наибольшее число «хорошистов» и «отличников» сосредоточено среди студентов с низким уровнем прокрастинации, также среди них отсутствуют студенты – «должники». Доля «троечников», «хорошистов» выше среди студентов со средним уровнем прокрастинации, при этом в группе студентов с высоким уровнем прокрастинации самая большая доля «должников» -

⁵ В таблице 12 указаны процентные значения от общего числа респондентов, соответствующего уровня прокрастинации.

кандидатов на отчисление, но количество отличников такое же как среди студентов со средним уровнем прокрастинации. Дисциплинированные студенты предсказуемо учатся лучше склонных откладывать, можно предположить, что студент со средними способностями может учиться отлично в том числе, и благодаря дисциплине (рисунок 6).

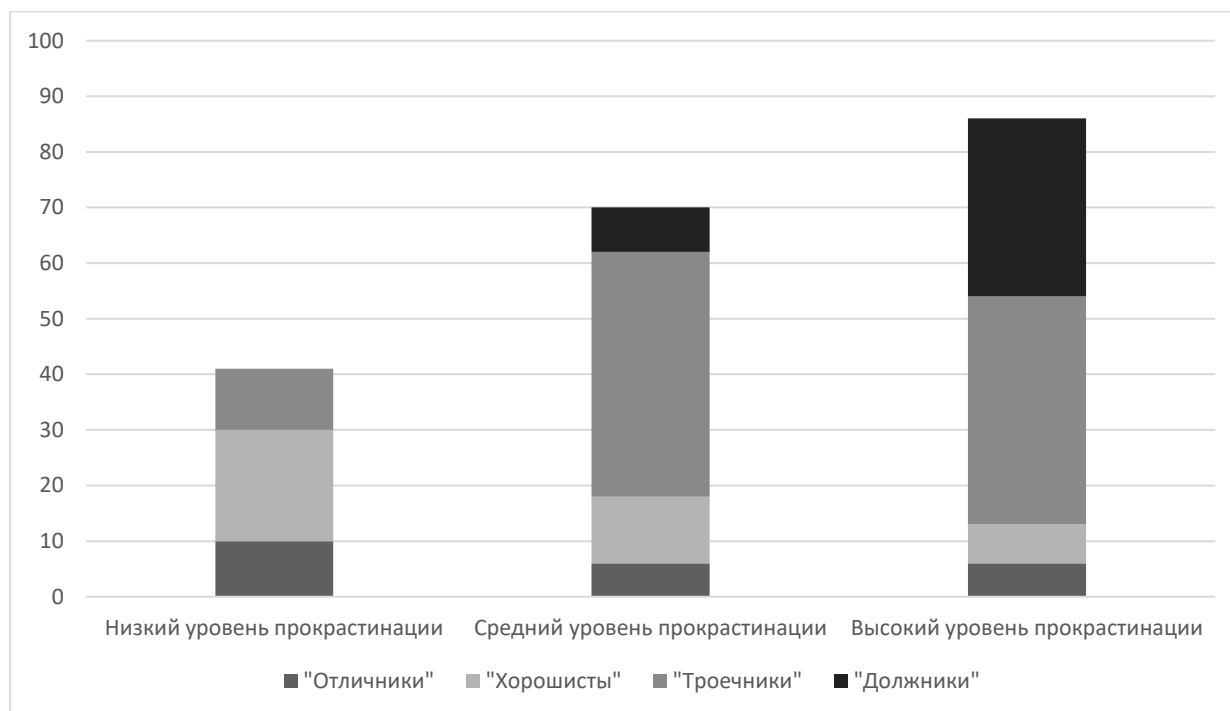


Рис 6. Академическая успешность студентов с различным уровнем прокрастинации

Студенты с высоким уровнем академической прокрастинации представляют собой неоднородную группу. Наряду с теми, кто мало мотивирован, формально относится к учебе, откладывает хронически, в ней присутствуют студенты с хорошими способностями и возможностями, которые демонстрируют откладывание как устойчивый псевдостиль деятельности, сформировавшийся под воздействием внешних условий деятельности (например отсутствие индивидуализированного подхода, возможностей участия в научной и социальной работе, отсутствие проектной работы и.т.д.) и неблагоприятных личностных особенностей (например, высокой личностной тревожности и перфекционизма).

Студенты, склонные откладывать время от времени, демонстрирующие средний уровень выраженности прокрастинации, могут достаточно успешно

учиться, своевременно включаться в учебную деятельности, эффективно компенсируют, менее выраженные, чем в предыдущей группе личностные особенности, в частности – перфекционизм.

Таким образом, на основании данных описательной статистики мы можем выделить ряд характеристик студенческой выборки.

1. Наиболее часто встречающийся профиль перфекционизма в студенческой выборке – студент с высоким общим уровнем перфекционизма, со средним уровнем выраженности «перфекционизма ориентированного на себя», низким уровнем выраженности «перфекционизма, ориентированного на других» и высоким уровнем выраженности «социально-предписанного перфекционизма».

2. Среди студентов преобладают респонденты с высоким уровнем личностной тревожности и средним уровнем ситуативной тревожности.

3. По мере перехода от курса к курсу у студентов снижаются все параметры перфекционизма, ситуативная тревожность, но увеличиваются показатели личностной тревожности. Динамика прокрастинации имеет более сложный характер, в большей степени поведение откладывание выражено на втором и последнем курсах обучения.

4. Для данной выборки студентов характерно преобладание респондентов с высоким и средним уровнем академической прокрастинации. С ростом уровня академической прокрастинации увеличивается выраженность перфекционизма и ситуативной тревожности.

5. Академическая успешность студентов варьирует от курса к курсу, наименее успешны в учебной деятельности второкурсники (наибольшая доля студентов относится к троечникам и должникам). Представители студентов с высоким уровнем академической прокрастинации также менее успешны в учебе, наибольшее абсолютное число, а также процентное отношение «отличников» и «хорошистов» характерно для группы студентов с низким уровнем академической прокрастинации. При этом число «отличников» в группах студентов со средним и высоким уровнем прокрастинации одинаково. Что может

говорить о том, что академическая прокрастинация как стилевая характеристика деятельности имеет принципиально адаптивный характер, даже при высокой степени выраженности у части студентов может обеспечивать высокие результаты деятельности.

Поведение откладывания по данным описательной статистики может быть связанным как с перфекционизмом, так и с социальными и возрастными факторами, жизненными обстоятельствами и межличностным общением (динамика увеличения ситуативной тревожности с учетом роста уровня прокрастинации), однако достаточно очевидно отражается на академической успешности студентов.

На основании анализа результатов описательной статистики мы можем убедиться в важности понимания основ академической прокрастинации, которая может быть обусловлена разнородными факторами, обладать разной степенью выраженности и устойчивости. При этом мало учитывать только личностные особенности студентов, также важно принимать в расчет содержание и специфику взаимодействия студента и преподавателей, их представления об образовательном процессе. Только такой подход позволит отделить устойчивое, связанное с личностными особенностями, поведение откладывания, от сформированного под влиянием внешних обстоятельств. Также такой подход позволяет понять специфику академической прокрастинации, раскрывающейся только с учетом анализа взаимодействия в рамках учебной деятельности. Наконец, понимание содержательных основ академической прокрастинации позволит выстроить наиболее эффективные программы психолого-педагогических вмешательств, направленных на преодоление откладывания.

3.2 Обсуждение результатов сравнительного анализа ⁶

Данные сравнительного анализа подверглись статистической обработке с использованием непараметрического критерия Краскела-Уоллеса для сравнения трех и более независимых групп.

Для того чтобы прояснить различия обратимся к анализу парных сравнений по изучаемым категориям.

Таблица 13.

Статистически значимые различия по параметру «Перфекционизм, ориентированный на себя» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная статистика критерия	Значимость	Скор. значимость ^a
5,00-1,00	36,979	11,816	3,130	,002	,018
5,00-2,00	40,221	12,911	3,115	,002	,018
4,00-1,00	29,100	13,766	2,114	,035	,345
4,00-2,00	32,342	14,716	2,198	,028	,280

По параметру «Перфекционизм, ориентированный на себя» отличаются начальные и старшие курсы обучения, при этом данный параметр, по данным описательной статистики более выражен на младших курсах. Студенты в начале обучения склонны предъявлять более высокие требования к себе, соответственно могут формировать нереалистичные ожидания от себя в учебе, без учета изменившихся внешних условий деятельности, излишне критиковать себя за допущенные ошибки, что в свою очередь может приводить как к корректировке ожиданий, так и способствовать изменению учебных действий, в том числе и к откладыванию. Можно также предположить, что окончить обучение в большей степени оказываются способны те студенты, которые меняют уровень требований к себе на более реалистичный, о чем свидетельствует большее количество должников с угрозой на отчисление на начальных курсах. На начальных курсах именно под влиянием жестких внутренних стандартов формируются учебные действия, приемы и способы деятельности, в том случае, если они оказываются недостаточно гибкими к внешним обстоятельствам

⁶ Данные сравнительного анализа представлены в Приложении Е

деятельности можно ожидать формирование нерационального стиля учебной деятельности у части студентов.

Таблица 14.

Статистически значимые различия по параметру «Перфекционизм, ориентированный на других» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
5,00-1,00	36,979	11,816	3,130	,002	,018
5,00-2,00	40,221	12,911	3,115	,002	,018
4,00-1,00	29,100	13,766	2,114	,035	,345
4,00-2,00	32,342	14,716	2,198	,028	,280

По параметру «Перфекционизм, ориентированный на других» отличаются начальные и старшие курсы обучения, при этом данный параметр, по данным описательной статистики более выражен на младших курсах. Студенты в начале обучения склонны больше ожидать от одногруппников, преподавателей в рамках учебной деятельности, ближе к окончанию обучения ожидания смягчаются.

Данная тенденция может быть связана с накоплением опыта в ходе обучения, с концентрацией внимания в большей степени на своем вкладе в учебную деятельность.

Кроме того, студенты старших курсов сталкиваются с необходимостью самостоятельного решения объемных учебных задач, которые должны быть выполнены индивидуально, с опорой на внутренние ресурсы.

Также происходит накопление опыта групповой работы, формирование социальных связей внутри студенческого коллектива и принятие норм и правил взаимодействия с преподавательским составом, что обеспечивает смягчение представлений студентов, их ожиданий на более реалистичные.

Большая доля обучения профессиональным навыкам на старших курсах, практические и групповые занятия, знакомство в рамках производственной практике с реальным рабочим процессом также могут позволять вырабатывать более реалистичные ожидания.

Статистически значимые различия по параметру «Социально предписанный перфекционизм» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
5,00-3,00	36,220	13,351	2,713	,007	,067
5,00-2,00	48,138	12,909	3,729	,000	,002
5,00-1,00	55,030	11,815	4,658	,000	,000
4,00-1,00	27,996	13,763	2,034	,042	,419

По параметру «Социально предписанный перфекционизм» статистически значимыми являются различия между пятым и первыми тремя курсами, на старшем курсе данный параметр выражен в наименьшей степени, также наблюдаются статистически значимые различия между четвертым и первым курсом обучения.

Студенты старших курсов в меньшей степени склонны воспринимать других как источник жестких требований, ожидать критики и негативной оценки.

С социально предписанным перфекционизмом тесно связана перфекционистская самопрезентация, как устойчивая тенденция к демонстрации совершенства как в поведении, так и в суждениях, в выражении эмоций. Данная особенность не только формирует неверное представление о субъекте у окружающих, но в свою очередь связана с чувством безнадежности у самого человека, поскольку, при вовлеченности в деятельность, ошибки, неточности, несоответствия неизбежны. Индивидуальный стиль учебной деятельности оттачивается и формируется на протяжении всего обучения, если студент при учении руководствуется ложными мотивами как произвести хорошее впечатление, то неизбежно отвлекается от содержания деятельности, что приводит к более низким результатам и поддерживает чувство безнадежности, укрепляя социально предписанный перфекционизм.

Поскольку перфекционизм является устойчивой личностной особенностью, мы можем предположить, что к окончанию обучения остаются студенты,

которые имеют более реалистичную оценку требований и ожиданий других людей, корректируют свои ожидания от преподавателей на основе опыта обучения.

Таблица 16.

Статистически значимые различия по параметру «Интегральная шкала перфекционизма» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
5,00-3,00	31,206	13,356	2,336	,019	,195
5,00-2,00	55,067	12,914	4,264	,000	,000
5,00-1,00	57,459	11,819	4,861	,000	,000
4,00-2,00	31,538	14,720	2,143	,032	,322
4,00-1,00	33,929	13,769	2,464	,014	,137
3,00-1,00	26,252	12,125	2,165	,030	,304

Пятый курс демонстрирует согласно данным описательной статистики самый низкий уровень интегральной шкалы перфекционизма, статистические различия подтверждены с первыми тремя курсами. Также с первым курсом обучения значимо меньший уровень данного параметра демонстрируют третий и четвертый курсы.

Динамика общего уровня перфекционизма в целом также отражает динамику изменений его отдельных параметров. Старшие курсы более благополучны по сравнению с начальными по параметрам перфекционизма, их требования в отношении себя, других, ожидания внешней оценки более реалистичны.

Способными продолжить и окончить обучение становятся те студенты, которые благодаря мотивации, саморегуляции, интеллектуальным возможностям корректируют свои представления и адаптируют личностные особенности под объективные условия деятельности.

Можно ожидать декомпенсацию и снижение адаптивных возможностей у студентов при прохождении учебных испытаний и под воздействием внешних стрессоров.

Статистически значимые различия по параметру «Прокрастинация» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
4,00-3,00	33,465	15,106	2,215	,027	,267
4,00-5,00	33,958	14,861	2,285	,022	,223
4,00-1,00	34,600	13,766	2,513	,012	,120
4,00-2,00	52,571	14,717	3,572	,000	,004

По сравнению с остальными курсами особняком стоит четвертый курс обучения, который по данным описательной статистики демонстрирует наиболее низкий уровень академической прокрастинации.

Студенты этого курса обучения более благополучны по сравнению с другими по параметрам перфекционизма и тревожности, более успешны в учебе. Для них также характерен более адаптивный стиль учебной деятельности.

Можно предположить, что студенты более дисциплинированы как по причине внутренних особенностей (более благоприятные личностные характеристики), так и по причине внешних обстоятельств (в программе обучения преобладают практико-ориентированные курсы, требования большинства преподавателей известны и понятны), при этом необходимость принимать сложные профессиональные решения и выполнять объемные стратегические задачи (ВКР, подготовка к государственным экзаменам) еще не пришла.

Статистически значимые различия по параметру «Ситуативная тревожность» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
4,00-1,00	42,488	13,757	3,089	,002	,020
5,00-1,00	28,962	11,809	2,453	,014	,142

Статистически значимыми являются различия в выраженности параметра ситуативная тревога между двумя старшими курса и первым курсом обучения, первокурсники демонстрируют более высокий уровень ситуативной тревоги по сравнению со старшекурсниками.

Данная закономерность связана с процессом адаптации к новым требованиям, условиям учебной деятельности, большинство учебных задач, способов контроля являются новыми для первокурсников, что приводит к более высокой вероятности тревожного реагирования. Отметим, что по данному параметру нет значимых различий между 1,2 и 3 курсами, более спокойное отношение характерно для старшекурсников, что также может быть связано с внешними условиями деятельности, например, со снижением требований со стороны преподавателей, особенностями учебного плана.

Таблица 19.

Статистически значимые различия по параметру «Академическая успешность» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
4,00-1,00	42,488	13,757	3,089	,002	,020
5,00-1,00	28,962	11,809	2,453	,014	,142
3,00-1,00	21,933	12,115	1,810	,070	,702

Статистически значимыми являются различия между первым курсом и пятым, четвертым и третьем курсами, при этом первокурсники демонстрируют наиболее низкий уровень академической успешности.

Таким образом, студенты первого – самого многочисленного курса, демонстрируют худшие показатели по сравнению с остальными по параметрам перфекционизма, ситуативной тревожности, а по параметру «Прокрастинация» отличаются только от наиболее благополучного четвертого курса, при этом учатся хуже по сравнению с тремя более старшими курсами. Можно предположить, что среди студентов первокурсников может быть достаточно много тех, кто в будущем сменит обучение, кто имеет несформированную

мотивацию и представления о профессии, нереалистичные ожидания от всех субъектов образовательного процесса, что оказывает влияние на успешность обучения, при этом прокрастинация не является в начале обучения сформировавшимся стилем учебной деятельности, а носит эпизодический характер и связана скорее с внешними условиями деятельности и недостатком компенсаторных механизмов по отношению к личностным особенностям.

Статистически значимые различия между респондентами с разным уровнем академической прокрастинации обнаружены по показателям «Ситуативная тревожность» и «Академическая успешность». Таким образом, уровень выраженности параметров перфекционизма не имеет статистически значимых различий с учетом выраженности прокрастинации. Выраженность академической прокрастинации влияет на успешность учебной деятельности и на вероятность тревожного реагирования в учебных ситуациях. Мы можем предположить, что проблема хронических прокрастинаторов не столько в выраженности личностных особенностей, неблагоприятно влияющих на эффективность учебной деятельности, сколько в недостаточности компенсаторного механизма и адаптации их к условиям деятельности, недостаточности учебных действий, т. е. в формировании псевдостиля учебной деятельности.

Таблица 20.

Статистически значимые различия по параметру «Ситуативная тревожность» по критерию «Уровень академической прокрастинации»⁷

Сравниваемые уровни академической прокрастинации	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
1,00-2,00	-25,410	11,352	-2,238	,025	,076
1,00-3,00	-31,315	10,976	-2,853	,004	,013

Группа с низким уровнем прокрастинации демонстрирует статистически значимо более низкие показатели ситуативной тревожности по сравнению с

⁷ В таблицах 22–24: 1 – группа с низким уровнем прокрастинации, 2- группа со средним уровнем прокрастинации, 3- группа с высоким уровнем прокрастинации.

группами со средним и высоким уровнем прокрастинации. Добросовестные студенты достаточно спокойно будут реагировать на учебные испытания, поскольку уверены в своей успешности, достаточности подготовки даже по сравнению с теми, кто откладывает определенный тип заданий или делает это время от времени. Таким образом, добросовестные и дисциплинированные студенты демонстрируют индивидуальный стиль учебной деятельности, позволяющий получать хорошие результаты в обучении и удовольствие от учебной деятельности, достаточно устойчивы к учебным испытаниям и, при наличии возможностей и способностей, способны решать в обучении сложные задачи.

Таблица 21.

Статистически значимые различия по параметру «Академическая успешность» по критерию «Уровень академической прокрастинации»

Сравниваемые уровни академической прокрастинации	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
3,00-1,00	30,396	10,986	2,767	,006	,017
3,00-2,00	32,673	9,118	3,583	,000	,001

Статистически значимо более низкие показатели академической успешности демонстрирует группа студентов с высоким уровнем академической прокрастинации по сравнению с двумя остальными группами. При этом значимых различий в академической успешности между группами со средним и высоким уровнем академической прокрастинации не выявлено. Т. е. «хронические прокрастинторы» учатся значимо хуже как добросовестных студентов, так и откладывающих время от времени, несмотря на неоднородность группы. Выраженная прокрастинация как псевдостиль учебной деятельности может доходить до уровня самосаботажа и отказа от учебы, что в данной группе выражает в самом большом количестве должников, находящихся под угрозой отчисления.

Таким образом, по результатам анализа статистически значимых различий выраженности параметров перфекционизма и тревожности с учетом курса обучения и уровня прокрастинации можно сделать ряд выводов:

1. В зависимости от курса обучения присутствуют статистически значимые различия по всем параметрам перфекционизма, ситуативной тревожности и академической успешности.
2. Шкалы «Перфекционизм, ориентированный на себя» и «Перфекционизм, ориентированный на других» статистически значимо ниже у четвертого и пятого курсов по сравнению с первым и вторым курсами. Показатели шкалы «Социально предписанный перфекционизм» статистически значимо ниже у пятого курса по сравнению с первыми тремя курсами, у четвертого – по сравнению с первым. При этом показатели «Интегральной шкалы перфекционизма» статистически значимо ниже у пятого, четвертого, третьего курса по сравнению с первым. Т. е. у начальных курсов показатели перфекционизма в целом выше, чем у старших курсов, что, верно, в отношении абсолютно всех его параметров.
3. Особняком стоит первый курс, который отличается по степени выраженности всех параметров перфекционизма от старших курсов. Первокурсники также характеризуются одновременно более выраженным «Социально предписанным перфекционизмом» и худшей академической успешностью по сравнению с третьим, четвертым и пятым курсами.
4. Четвертый курс является наиболее благополучным с точки зрения уровня прокрастинации.
5. Студенты с различным уровнем выраженности прокрастинации различаются по степени выраженности ситуативной тревожности и по академической успешности.
6. Студенты с низким уровнем академической прокрастинации демонстрируют более низкие показатели ситуативной тревожности по сравнению с двумя другими группами.

7. Студенты с высоким уровнем академической прокрастинации демонстрируют более низкие показатели академической успешности по сравнению с двумя другими группами.

Таким образом, в начале обучения студенты демонстрируют более высокие требования к себе, другим людям, ожидают от других людей, в том числе и преподавателей, более жесткого критикующего отношения. К концу обучения, перфекционистские требования сменяются более реалистичными, мы предполагаем, что это происходит под влиянием жизненного опыта, преодоления трудностей, адаптации к условиям деятельности, опыта педагогического и межличностного общения, принятия норм и условий деятельности, постепенному формированию устойчивых приемов и способов деятельности, развитию регуляторных возможностей.

Также можно предположить, что высшее образование в целом получают студенты с более реалистичными взглядами на себя и других. Первокурсники выглядят наименее благополучными как с точки зрения параметров перфекционизма, так и с точки зрения академической успешности. Мы предполагаем, что низкая академическая успешность на первом курсе связана с адаптацией к новым условиям деятельности, несформированной учебной мотивацией, низким уровнем осведомленности о профессии, адаптацией к новой социальной роли студента.

Студенты с высоким уровнем академической прокрастинации не отличаются от прочих личностными особенностями (перфекционизмом и личностной тревожностью), но учатся хуже и в большей степени склонны к тревожному реагированию при решении учебных задач, т. е. хуже компенсируют неблагоприятные личностные особенности и адаптируются к изменяющимся внешним условиям.

3.3 Обсуждение результатов корреляционного анализа ⁸

С помощью критерия Колмогорова - Смирнова мы определили, что распределение частот по шкале «Личностная тревожность» отличается от нормального распределения (0, 011).

Таблица 22.

Средние значения и стандартное отклонение всех шкал исследования

Исследуемый параметр	Среднее значение	Стд. отклонение	Статистика Колмогорова-Смирнова	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
ПОС	69,66	19,006	0,772	0,590
ПОД	54,82	17,015	0,759	0,612
СПП	59,22	15,540	0,964	0,310
Прокрастинация	58,88	14,944	0,649	0,793
СТ	36,88	8,257	1,219	0,102
ЛТ	45,69	9,885	1,620	0,011

Несмотря на правомерность использования параметрических критериев по всем остальным случаям, однако, в связи с невозможностью исключить данную шкалу из процедур обработки данных, далее были использованы непараметрические критерии анализа данных – коэффициентом корреляции Спирмена (см. Таблицу 22). ⁹).

⁸ Данные корреляционного анализа представлены в Приложении Ж

⁹ Гистограммы частотного распределения результатов по изучаемым признакам представлены в Приложении Ж

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студенческой выборки в целом

		ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	,593**	,507**	,868**		,612**	-,543*
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000		,003	,045
ПОД	Коэффициент корреляции	1,000	,498**	,822**		,547*	
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,000		,039	
СПП	Коэффициент корреляции		1,000	,748**	,779*		
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,012		
ИШП	Коэффициент корреляции			1,000		,568*	
	Знач. (двухсторонняя)			.		,018	
ПР	Коэффициент корреляции				1,000	,586**	-,581*
	Знач. (двухсторонняя)				.	,009	,011

В Таблице 23 представлен результат корреляционного анализа между всеми измеренными переменными (параметры перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности. Для всей выборки в целом характерна взаимосвязь «Академической прокрастинации» с «Социально предписанным перфекционизмом», «Ситуативной тревожностью», отрицательная взаимосвязь с «Академической успешностью».

Таким образом, мы можем предположить, что откладывание активизируется в ответ на недостаточную компенсацию негативных личностных особенностей (ожидания от других людей критики и восприятие их как источника жестких требований), эмоциональной установки на учебные испытания в виде тревожного реагирования, что приводит к формированию привычки избегать и откладывать решение учебных задач и негативно сказывается на результатах деятельности. Избегание столкновения с мнимой опасностью приводит к тому,

что субъект лишает себя получения корректирующего опыта со стороны других участников образовательного процесса, прежде всего преподавателей. Эмоциональная установка тревожного реагирования поддерживается всеми компонентами перфекционизма, включая интегральный, т.е. является неспецифической формой эмоционального реагирования в ответ на представления о мире и других людях как о враждебных по отношению к субъекту. Академическая прокрастинация, таким образом, может формироваться в ответ на фрустрацию любого параметра перфекционизма опосредованно через рост ситуативной тревожности, что может приводить у части студентов к формированию ее в псевдостиль деятельности или способствовать закреплению в виде нерациональных способов и приемов учебной деятельности.

Таблица 24

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов первого курса обучения

		СТ	ЛТ	АУ
СПП	Коэффициент корреляции		,623*	
	Знач. (двухсторонняя)		,038	
ПР	Коэффициент корреляции	,689**		-,713**
	Знач. (двухсторонняя)	,002		,003
СТ	Коэффициент корреляции	1,000		-,809**
	Знач. (двухсторонняя)			,000
ЛТ	Коэффициент корреляции			,891
	Знач. (двухсторонняя)			,001

Студенты первокурсники, склонные воспринимать других людей как источник жестких требований и критики в большей степени склонны представлять мир, других людей, условия своей деятельности как потенциально враждебные, угрожающие самооценке, что создает риск развития безнадежности, избегания учебных испытаний, формирования

перфекционистской самопрезентации, как тенденции скрывать недостатки, как реальные, так и мнимые (взаимосвязь шкал «Личностная тревожность» и «Социально предписанный перфекционизм» ($r=0,623$; $p=0,038$).

На первом курсе личностная тревожность является протективным фактором для получения приемлемого результата деятельности (взаимосвязь «Академической успешности» и «Личностной тревожности» ($r=0,891$; $p=0,001$).

Студенты первого курса склонны откладывать значимые учебные задачи в большей степени, если реагируют на них тревогой, можно предположить, что откладывание активизируется в случае действительно важных заданий или на занятиях у конкретных преподавателей (взаимосвязь между «Академической прокрастинацией» и «Ситуативной тревожностью» ($r=0,689$; $p=0,002$).

Академическая прокрастинация у студентов первокурсников ведет к снижению результатов учебной деятельности (Взаимосвязь между «Академической успешностью», «Академической прокрастинацией» ($r=-0,713$; $p=0,003$), при этом ухудшению результатов обучения способствует и реактивная тревожность (взаимосвязь между «Академической успешностью» и «Ситуативной тревожностью» ($r=-0,809$; $p=0,000$). Таким образом, в случае активизации негативной эмоциональной установки студенты склонны отложить решение задачи, избегают сталкиваться с ситуацией оценивания для того, чтобы не встретиться с внутренне нереалистично оцениваемой критикой, что приводит к снижению результатов деятельности.

Таким образом, при учащении откладывания и перерастании прокрастинации в привычку, студенты будут склонны реагировать тревогой в учебных ситуациях, а их успеваемость будет снижаться. При этом, студенты, склонные переоценивать строгость, склонность к критике преподавателей, привыкшие к восприятию окружающих как источника жестких требований, условия деятельности как угрожающие самооценке могут быть более успешными в учебе на первом курсе.

По всей видимости, в данном случае студенты учатся с опорой на отрицательную мотивацию – стараются избежать мнимого наказания в виде

критики, усиленно работая над учебными заданиями. Однако данная стратегия имеет сомнительную эффективность, студенты-первокурсники имеют низкую академическую успешность в сравнении с остальными курсами.

Таблица 25

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов второго курса обучения

		ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции		,811**		-,664*
	Знач. (двухсторонняя)		,000		,013
ПОД	Коэффициент корреляции		,654*		
	Знач. (двухсторонняя)		,018		
СПП	Коэффициент корреляции	0,554*	0,468*	,695**	
	Знач. (двухсторонняя)	,025	,020	,006	
ИШП	Коэффициент корреляции		,741**		
	Знач. (двухсторонняя)		,001		
ПР	Коэффициент корреляции	1,000			-,729**
	Знач. (двухсторонняя)	.			,002
СТ	Коэффициент корреляции		1,000	,745**	-,641*
	Знач. (двухсторонняя)		.	,001	,024

Студенты второго курса демонстрируют наиболее высокий показатель прокрастинации и низкую академическую успешность в сравнении с другими курсами.

Снижение академической успешности связано с действием разнородных факторов – откладыванием учебных заданий, чрезмерно жесткими требованиями к себе, ожиданием от других критики и жесткой оценки результатов деятельности (взаимосвязи «Академической успешности» с «Перфекционизмом, ориентированным на себя» ($r=-0,664$; $p=0,013$), «Академической прокрастинацией» ($r=-0,729$; $p=0,02$), «Ситуативной тревожностью» ($r = 0,641$; $p=0,024$). При этом «Ситуативная тревожность» оказывается связанной со всеми параметрами перфекционизма, в том числе и с его интегральным показателем («Ситуативная тревожность» взаимосвязана с «Перфекционизмом ориентированным на себя» ($r=0,811$; $p=0,000$), «Перфекционизмом

ориентированным на других» ($r=0,654$; $p=0,018$), «Интегральной шкалой перфекционизма» ($r=0,741$; $p=0,001$). Таким образом, на втором курсе студенты, имеющие жесткие стандарты в выполнении деятельности, предъявляющие их по отношению к другим субъектам образовательного процесса склонны к негативной эмоциональной установке в виде тревожного реагирования, в большей степени рискуют отложить выполнение учебных заданий, что скажется на результатах их деятельности.

Академическая прокрастинация по крайней мере у части студентов второго курса рискует перерасти в устойчивый псевдостиль учебной деятельности, о чем говорит ее связи с негативными личностными особенностями (взаимосвязь «Академической прокрастинации» и «Социально предписанного перфекционизма» ($r=0,554$; $p=0,025$)). , т.е. откладывание становится ст характерным для когорты студентов, которые склонны воспринимать других, в частности преподавателей как критикующих, враждебных, критику и обратную связь как фактор, угрожающей самооценке. Поведение откладывания становится для этих студентов результатом взаимосвязи личностных особенностей, эмоциональных установок и недостаточностью работы механизмов компенсации и адаптации. При этом, в отличии от первого курса личностная тревожность перестает играть протективную роль по отношению к академической успешности, что может объясняться тем, что негативная мотивация избегания неудачи уже не приводит к удовлетворительным результатам деятельности, а при росте академической нагрузки приводит к избеганию и откладыванию.

На втором курсе академическая прокрастинация связана с одной стороны с устойчивыми личностными особенностями студентов, с другой – с результатом учебной деятельности, т.е. начинает оформляться в стиль учебной деятельности, при чем негативно влияющий на ее результат.

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов третьего курса обучения

		ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	,547**		,639**	- ,751**			
	Знач. (двухсторонняя)	,000		,000	,001			
ПОД	Коэффициент корреляции	1,000	,473**	,258*		,682**		
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,016		,008		
СПП	Коэффициент корреляции		1,000	,519**	,621**	,449**	,410**	
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,000	,000	,000	
ИШП	Коэффициент корреляции			1,000	,654**	-,665*		
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000	,013		
ПР	Коэффициент корреляции				1,000	,391*		
	Знач. (двухсторонняя)				.	,030		
СТ	Коэффициент корреляции					1,000	,641*	- ,796**
	Знач. (двухсторонняя)					.	,025	,000

На третьем курсе показатели всех изучаемых нами параметров снижаются по сравнению со вторым, показатель уровня прокрастинации возвращается на уровень близкий к началу обучения, меняется и характер наблюдаемых взаимосвязей.

На третьем курсе успешность учебной деятельности связана со способностью студентов преодолевать тревогу в учебных ситуациях, переосмысливать условия учебной деятельности, содержательные характеристики учебных задач (взаимосвязь «Академической успешности» и «Ситуативной тревожности») ($r = -0,796$; $p = 0,000$).

На третьем курсе происходит усложнение взаимосвязей прокрастинации с параметрами перфекционизма, отражающее процесс формирования стилевых особенностей учебной деятельности (взаимосвязи «Академической прокрастинации» с «Перфекционизмом ориентированным на себя» ($r=-0,751$; $p=0,001$), «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,621$; $p=0,000$), «Интегральной шкалой перфекционизма» ($r=-0,654$; $p=0,000$), «Ситуативной тревожностью» ($r=0,391$; $p=0,02$). Для части студентов «Академическая прокрастинация» остается связанной с негативным аспектом перфекционизма, - склонностью воспринимать других как источник жестких требований, а также с общим высоким уровнем перфекционизма. При этом, на третьем курсе мы можем отметить, что у части студентов, благодаря позитивному аспекту перфекционизма – перфекционизму, ориентированному на себя, удастся снижать вероятность откладывания. При условии наличия способностей, адаптивных психофизиологических характеристик, студенты, требовательные к себе оказываются способными во многом соответствовать внутренним стандартам, добросовестно выполнять учебные задания в срок и не склонны к тревожному реагированию. При этом, стоит учесть, что чаще всего наличие жестких внутренних стандартов не встречается изолировано и связано с другими компонентами перфекционизма, что делает опору на них в деятельности достаточно рискованной, особенно при усложнении учебных заданий и вызовах к саморегуляции студентов при росте учебной нагрузки. Третьекурсники склонны откладывать задания в учебных ситуациях, в которых актуализируются условия деятельности, способствующие временному повышению ситуативной тревожности.

Как ситуативно обусловленная тревожность, так и устойчивая личностная особенность воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающих, связанная с негативным аспектом перфекционизма – «Социально предписанным перфекционизмом», таким образом, косвенно студенты, откладывающие выполнение заданий ситуативно, из-за внешних обстоятельств, могут также косвенно обладать и высоким уровнем личностной тревожности.

На третьем курсе происходит усложнение стилевых характеристик учебной деятельности, для части студентов откладывание может быть привычным стилем, опирающемся на сочетание личностных особенностей и на представления об условиях учебной деятельности, как угрожающих самооценке. Другие студенты преодолевают откладывание, опираясь на свои представления о себе, внутренние стандарты деятельности, становятся более успешными в академическом плане.

Таблица 27

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов четвертого курса обучения

		ПР	СТ	ЛТ
ПОС	Коэффициент корреляции	-0,450**	,614*	
	Знач. (двухсторонняя)	,003	,047	
ПОД	Коэффициент корреляции	-0,414*	,670*	
	Знач. (двухсторонняя)	,052	,012	
СПП	Коэффициент корреляции		,632*	,812**
	Знач. (двухсторонняя)		,031	,000
ИШП	Коэффициент корреляции	,653*		
	Знач. (двухсторонняя)	,018		
СТ	Коэффициент корреляции		1,000	,772**
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000

Четвертый курс, характеризуется снижением всех изучаемых нами показателей по сравнению с младшими курсами, который происходит на фоне роста уровня личностной тревожности.

Отсутствует связь между параметрами перфекционизма «Перфекционизм, ориентированный на себя» и «Социально предписанный перфекционизм». Можно предположить, что среди студентов формируется когорта молодых людей, которые предъявляют жесткие требования к себе, но при этом не испытывают давления из-за воспринимаемых высоких требований со стороны других. Это предположение подтверждается также и двумя обратными корреляциями между прокрастинацией и показателями перфекционизма:

«Перфекционизмом, ориентированным на себя» (- 0, 450) и «Перфекционизмом, ориентированным на других» (-0,414).

Данные закономерности реабилитируют нормальный или адаптивный перфекционизм, иллюстрируя, что можно предъявлять высокие требования к себе и другим, при этом быть достаточно эффективными в значимой деятельности. Однако не стоит забывать, что именно для данного курса обучения характерен рост личностной тревожности, которая предполагает снижение стрессоустойчивости и стратегическое снижение эффективности деятельности.

Для четвертого курса, чем больше выражен общий показатель перфекционизма, тем более вероятно студенты будут склонны откладывать решение учебных задач (взаимосвязь «Академической прокрастинации» с «Интегральной шкалой перфекционизма» ($r= 0,653$; $p=0,018$). Т. е. у четверокурсников нельзя выделить отдельный параметр перфекционизма, повышающий вероятность прокрастинации, для того чтобы студент с большей вероятностью начал откладывать должен сработать кумулятивный эффект высоких требований к себе, другим и ожиданий критики. Можно предположить, что поскольку для данной группы в принципе характерно благополучие по изучаемым параметрам, есть определенная когорта студентов, которая демонстрирует констелляцию факторов, способствующих откладыванию – высокий общий уровень перфекционизма в сочетании с личностной и ситуативной тревожностью, при этом данные студенты могут быть склонны скорее опасаться критики, чем придерживаться высоких стандартов собственной деятельности. При этом еактивная тревожность связана со всеми компонентами перфекционизма, кроме интегральной шкалы, повышенные требования к себе, другим или ожидание критики способствуют повышению вероятности реагировать тревогой при решении учебных задач.

Рост «Личностной тревожности» у четверокурсников может вызывать опасения в связи со своей ассоциированностью с негативным параметром перфекционизма, которые способствует также росту реактивной тревожности, косвенно внося свой вклад в повышение вероятности откладывания учебных

задач («Личностная тревожность» связана с «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,812$; $p=0,000$).

На третьем и четвертом курсах отсутствует связь академической прокрастинации и результатов деятельности, что отражает процесс развития психологической структуры индивидуального стиля учебной деятельности, приходящийся на середину обучения.

Таблица 28

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов пятого курса обучения

		ПР	ЛТ	АУ
ПОД	Коэффициент корреляции	-,623*		
	Знач. (двухсторонняя)	,038		
СПП	Коэффициент корреляции	,450*		
	Знач. (двухсторонняя)	,052		
ПР	Коэффициент корреляции	1,000	,419**	-,640*
	Знач. (двухсторонняя)	.	,013	,025

На последнем курсе обучения показатели перфекционизма снижаются по сравнению с предыдущими годами, при этом показатели прокрастинации и личностной тревожности одни из самых высоких за все время обучения.

Среди интересующих нас в исследовательском плане значимых взаимосвязей стоит выделить следующие.

Таким образом, повышенные требования к другим людям, например в рамках групповой работы способствуют снижению вероятности откладывания, можно предположить, что меньше откладывают более требовательные к другим студенты. Учащиеся, имеющие тенденцию воспринимать окружающих как предъявляющих непомерные требования, склонные воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающих самооценке – откладывают чаще. Также откладывание на выпускном курсе негативно влияет на успеваемость студентов.

Связи академической прокрастинации с личностными особенностями, эмоциональными установками и результатами деятельности говорят о том, что у части студентов она формируется в псевдостиль учебной деятельности

(взаимосвязь «Академической прокрастинации» с «Перфекционизмом ориентированным на других» ($r=-0,623$; $p=0,038$) и с «Академической успешностью» ($r= - 0,640$; $p=0,025$), с «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,450$; $p=0,052$) и «Личностной тревожностью» ($r=0,419$; $p=0,013$). У студентов первого и второго курсов откладывание связано с результатами деятельности, однако в первом случае оторвано от личностных особенностей, во втором – от эмоциональных установок. В середине обучения откладывание связано не только с конкретными параметрами перфекционизма, но и с общим индексом, что говорит о широте его проявлений, а также оторвано от результатов деятельности. Только на заключительном курсе, когда можно говорить о сформированности стиля учебной деятельности проявляется четкая психологическая структура академической прокрастинации в связи с личностными особенностями, эмоциональными установками и результатами деятельности, при этом, характерна она для студентов, которые склонны к нереалистичным, так и нескорректированным опытом ожиданиям и представлениям о других людях как враждебно настроенных, ожидающих от студентов идеального результата. Такая установка при снижении регуляторных возможностей и при столкновении с необходимостью решать масштабные учебные задачи на заключительном курсе может приводить к плачевному результату не только в учебной деятельности, но и к общей дезадаптации студентов – выпускников.

Таблица 29

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов всех курсов обучения

Выделенные значимые взаимосвязи между параметрами		Курс обучения				
		1	2	3	4	5
Ситуативная тревожность с «Перфекционизмом ориентированным на себя»	Коэффициент корреляции		0,811		0,614	
	Знач. (двухсторонняя)		0,000		0,047	
Ситуативная тревожность с «Перфекционизмом	Коэффициент корреляции		0,654	0,682	0,670	

ориентированным на других»	Знач. (двухсторонняя)		0,018	0,008	0,012	
Ситуативная тревожность с «Социально предписанным перфекционизмом»	Коэффициент корреляции		0,468	0,449	0,632	
	Знач. (двухсторонняя)		0,020	0,000	0,031	
Ситуативная тревожность с «Интегральной шкалой перфекционизма»	Коэффициент корреляции		0,741	-0,665		
	Знач. (двухсторонняя)		0,001	0,013		
Личностная тревожность с «Социально предписанным перфекционизмом»	Коэффициент корреляции	0,623	0,695	0,410	0,812	
	Знач. (двухсторонняя)	0,038	0,006	0,000	0,00	
Академическая успешность с «Перфекционизмом, ориентированным на себя»	Коэффициент корреляции		-0,664			
	Знач. (двухсторонняя)		0,013			.
Академическая успешность с «Ситуативной тревожностью»	Коэффициент корреляции	-0,809	-0,641	-0,796		
	Знач. (двухсторонняя)	0,000	0,024	0,000		
Академическая успешность с «Личностной тревожностью»	Коэффициент корреляции	0,891				
	Знач. (двухсторонняя)	0,001				
Академическая успешность с академической прокрастинацией	Коэффициент корреляции	-0,713	-0,729			-0,640
	Знач. (двухсторонняя)	0,003	0,002			0,025
Академическая прокрастинация связана с «Перфекционизмом ориентированным на себя»	Коэффициент корреляции			-0,751	-0,450	
	Знач. (двухсторонняя)			0,001	0,003	
Академическая прокрастинация связана с «Социально предписанным перфекционизмом»	Коэффициент корреляции		0,554	0,621		0,450
	Знач. (двухсторонняя)		0,025	0,000		0,052
Академическая прокрастинация связана с	Коэффициент корреляции			0,654	0,653	

«Интегральной шкалой перфекционизма»	Знач. (двухсторонняя)			0,000	0,018	
Академическая прокрастинация связана с «Перфекционизмом ориентированным на других»	Коэффициент корреляции				-0,424	-0,623
	Знач. (двухсторонняя)				0,052	0,038
Академическая прокрастинация связана с «Ситуативной тревожностью»	Коэффициент корреляции	0,689		0,391		
	Знач. (двухсторонняя)	0,002		0,03		
Академическая прокрастинация связана с «Личностной тревожностью»	Коэффициент корреляции					0,419
	Знач. (двухсторонняя)					0,013

Анализируя взаимосвязи между изучаемыми параметрами на разных курсах обучения, стоит отметить типичные и уникальные взаимосвязи. Так, достаточно устойчивыми, являются взаимосвязи «Ситуативной тревожности» и параметров перфекционизма, прежде всего, «Перфекционизма ориентированного на других», «Социально предписанного перфекционизма» - данные взаимосвязи характерны для студентов второго, третьего и четвертого курсов. Для представителей второго и четвертого курсов – взаимосвязь с «Перфекционизмом ориентированным на себя», для второго и третьего курсов – «Интегральной шкалой перфекционизма». В целом, склонность реагировать реактивной тревогой на учебные ситуации и условия учебной деятельности может быть связана с высокими стандартами, предъявляемыми себе, ожиданием критики со стороны других людей.

Для курсов с первого по четвертый характерной является взаимосвязь «Личностной тревожности» и «Социально предписанного перфекционизма», подчеркивающая сродство негативного компонента перфекционизма с устойчивой личностной склонностью воспринимать мир и других людей как враждебных по отношению к субъекту.

Связи «Академической успешности» с другими изучаемыми параметрами являются более специфичными. «Академическая успешность» имеет

отрицательные связи с «Ситуативной тревожностью» на первых трех курсах обучения. Реактивная тревожность сопровождается вегетативными проявлениями, в том числе и снижением концентрации внимания, что может оказывать влияние на академическую успешность студентов, также в связи с неприятными ощущениями, которыми сопровождается тревога, студент может избегать тех или иных занятий, учебных испытаний.

«Перфекционизма, ориентированный на себя» имеет отрицательную взаимосвязь с «Академической успешностью» только на втором курсе. Напомним, что для второкурсников характерно сочетание низкой средней успеваемости с высоким уровнем академической прокрастинации, мы можем предположить, что в данном случае высокие внутренние стандарты могут быть нереалистичными по отношению к возможностям студентов и сложности учебных задач, при этом наличие положительных связей «Перфекционизма ориентированного на себя» с «Ситуативной тревожностью» предполагает, что студенты будут склонны к реактивной тревоге при высоких требованиях к себе, что также будет ухудшать их успеваемость.

Положительная взаимосвязь «Академической успешности» и «Личностной тревожности» характерна только для первокурсников. В данном случае, мы можем предположить, что студенты, склонные воспринимать окружающий мир и других людей как враждебных, критикующих, при смене социальной роли, будут в большей степени склонны концентрироваться на учебной деятельности, ответственно подходить к выполнению заданий по сравнению с другими студентами.

Отрицательные взаимосвязи «Академической успешности» и «Академической прокрастинации» характерны для первого, второго и пятого курсов. Мы предполагаем, что данная взаимосвязь отражает специфику академической прокрастинации как стиля учебной деятельности, т. е. откладывание, выраженное на высоком уровне и вошедшее в привычку имеет негативное влияние на результаты деятельности, в отличие от прокрастинации время от времени, связанной скорее с ситуативными факторами условий

деятельности, состоянием субъекта, спецификой учебных задач. Данное предположение будет проверяться ниже в рамках структурного анализа. Основано данное предположение на том, что пятый курс является заключительным, т. е. мы можем предположить, что к концу обучения стиль учебной деятельности является сформированным. На первом и втором курсе наблюдается наиболее высокие показатели прокрастинации, связанные по всей видимости со сложной системой факторов, в том числе и социальных, формирующих динамику развития и закрепления прокрастинации как стиля деятельности у части студентов.

Связи «Академической прокрастинации» с изучаемым параметрами еще более специфичны. Так, для первого и третьего курса характерна связь «Академической прокрастинации» с «Ситуативной тревожностью», а для пятого курса с «Личностной тревожностью» - на выпускном курсе, студенты лучше справляются с реактивной тревожностью, возможно более осознанно подходят к выполнению учебных задач, в то время как младшекурсники склонны откладывать в ответ на ситуативное повышение тревожности. При этом с окончанием обучения академическая прокрастинация имеет тенденцию закрепляться как стилевая характеристика деятельности у студентов, для которых тревожность становится устойчивой личностной особенностью.

На втором, третьем, пятом курсах, «Академическая прокрастинация» связана с «Социально предписанным перфекционизмом», на третьем и четвертом с «Интегральной шкалой перфекционизма». Отрицательные взаимосвязи «Академической прокрастинации» с параметрами перфекционизма демонстрируют роль позитивный вклад высоких стандартов в преодоление откладывания. Так, на третьем и четвертом курсе присутствует отрицательная взаимосвязь с «Перфекционизмом ориентированным на себя», на четвертом и пятом курсе с «Перфекционизмом ориентированным на других». Данные взаимосвязи отражают неоднозначную роль перфекционизма в прокрастинации. В целом, можно отметить, что негативный аспект перфекционизма в виде представлений о других как об источнике жестких требований и общий высокий

уровень перфекционизма способствуют росту прокрастинации, в то время как ориентация жестких стандартов на себя или на равных к себе может помочь преодолеть откладывание.

Далее перейдем к анализу обобщенных показателей структуры у студентов разных курсов обучения.

Прежде всего, представим обсужденные выше взаимосвязи в более удобной для восприятия форме коррелограмм (Рис. 7 а-д)

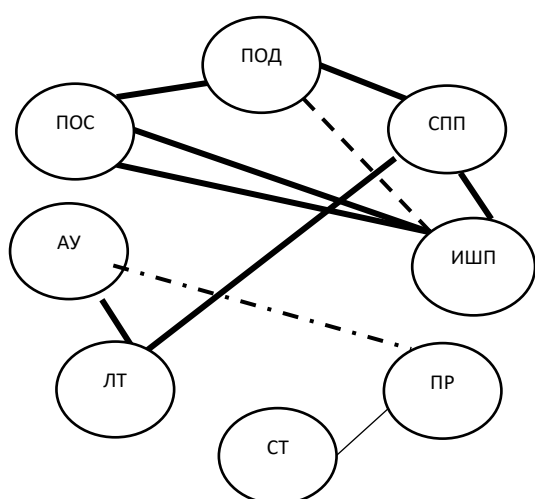


Рис. 7.а. Коррелограмма 1 курс

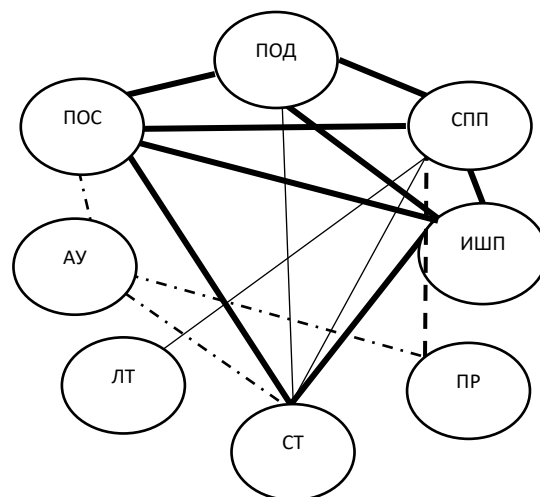
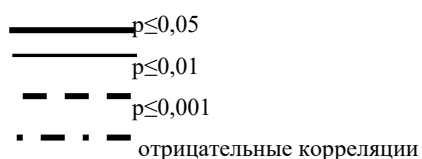


Рис. 7.б. Коррелограмма 2 курс

1. Аббревиатуры для названий переменных: ПОС – «Перфекционизм ориентированный на себя», ПОД – «Перфекционизм ориентированный на других», СПП – «Социально предписанный перфекционизм», ИШП – «Интегральная шкала перфекционизма», СТ – «Ситуативная тревожность», ЛТ – «Личностная тревожность», АП – «Академическая прокрастинация», АУ – «Академическая успеваемость».

2. Линиями обозначены уровни значимости корреляции:



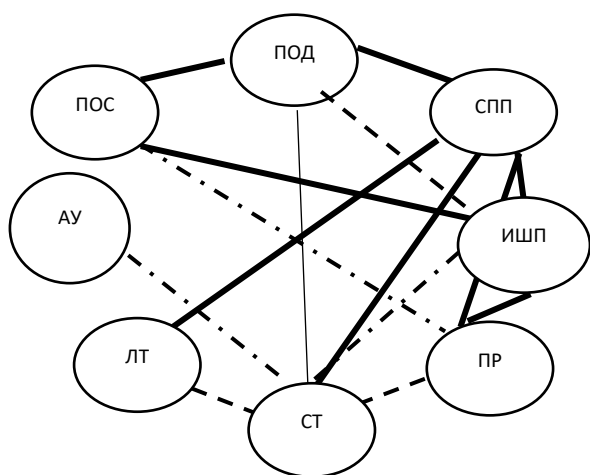


Рис. 7.в. Коррелограмма 3 курс

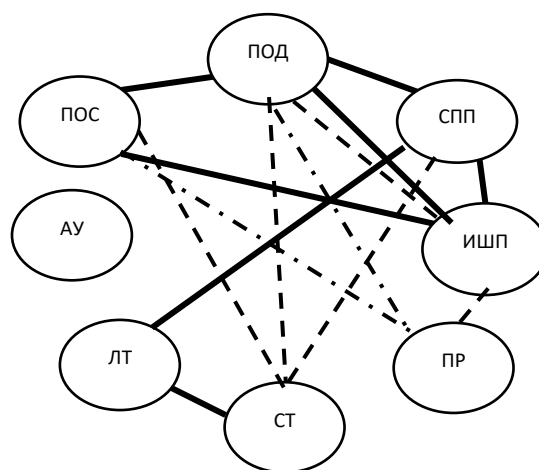


Рис. 7.г. Коррелограмма 4 курс

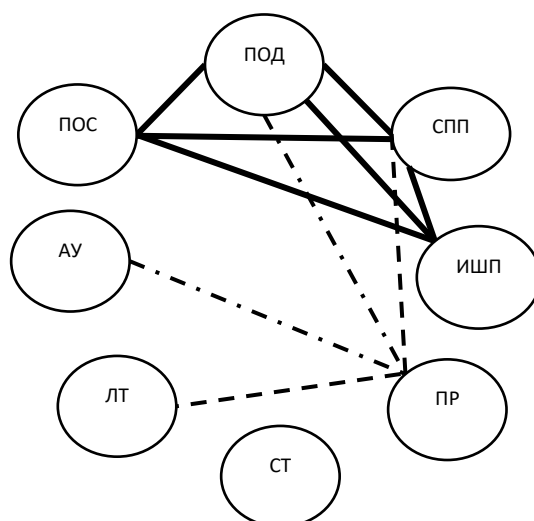


Рис. 7.д. Коррелограмма 5 курс

Обозначения те же, что на рисунке 14.а.

Из представленных коррелограмм видна динамика изменений структуры. Прежде всего, заметно снижение числа взаимосвязей в структуре выпускного курса у «Академической прокрастинации» с параметрами перфекционизма, тревожности, что отражает сформированность откладывания как стиля учебной деятельности у части студентов – выпускников.

Наибольшее количество связей прослеживается между параметрами перфекционизма, в независимости от курса обучения. «Социальная

тревожность» образует наибольшее количество связей на втором курсе обучения. «Академическая прокрастинация» образует наибольшее количество связей на третьем и пятом курсах обучения. «Академическая успешность» имеет наибольшую включенность в структуру на втором курсе обучения, не имеет значимых связей с другими элементами структуры на четвертом курсе обучения, данный параметр является наиболее независимым по сравнению с другими элементами структуры. С «Академической успешностью», как с объективным параметром деятельности, коррелирует «Академическая прокрастинация», «Ситуативная тревожность», «Личностная тревожность», «Перфекционизм ориентированный на себя».

Таблица 30

Динамика обобщенных показателей структуры в группах студентов разных курсов обучения

	ИКС	ИДС	ИОС
1 курс	24	5	29
2 курс	32	4	36
3 курс	29	4	33
4 курс	22	3	25
5 курс	20	2	22

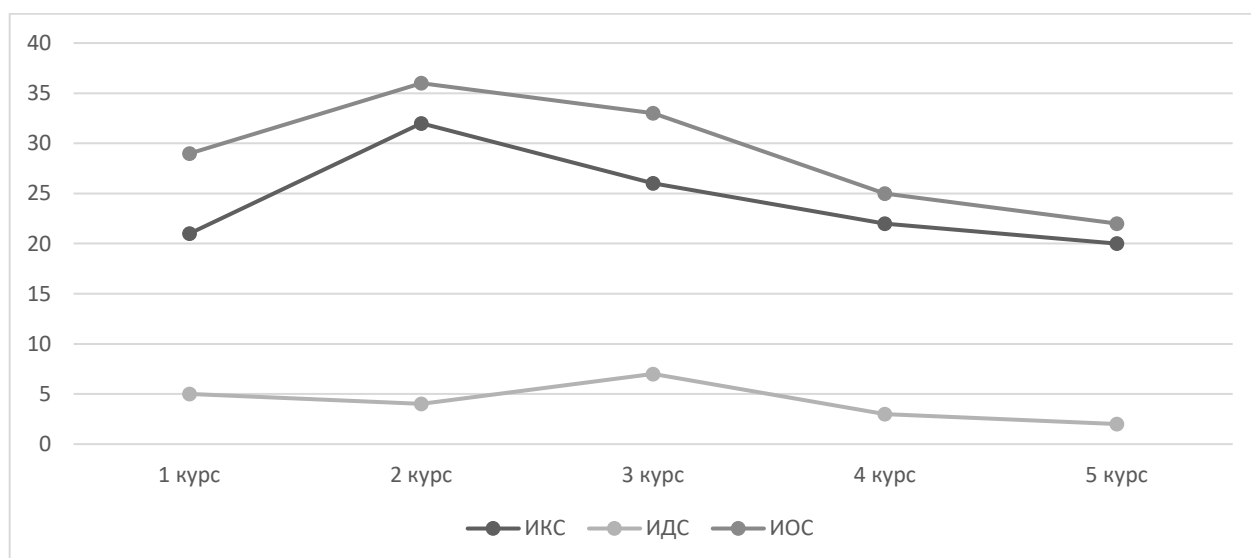


Рис. 8 Динамика обобщенных показателей структуры в группах студентов разных курсов обучения

При анализе обобщенных показателей структуры в группах студентов, мы видим, что наибольшей степенью организованности структуры обладает второй и третий курс, наименее организованными являются структуры четвертого и пятого курсов. На четвертом и пятом курсах наблюдается наименее высокий уровень прокрастинации в выборке студентов, при этом объективный показатель учебной деятельности «Академическая успешность» отличается у старших курсов по сравнению с первым, но не имеет статистически значимых различий со вторым и третьим курсами, на которых уровень прокрастинации является высоким.

Данные результаты отражают процесс формирования прокрастинации как стиля учебной деятельности. У части студентов академическая прокрастинация становится привычным стилем учебной деятельности, негативно связанным с ее эффективностью, в данном случае речь идет о высоком уровне академической прокрастинации. У студентов, откладывающих время от времени, прокрастинация не вносит значительных корректив в учебную деятельность, связана с ситуативными условиями. Также стоит отметить, что динамика обобщенных показателей структуры указывает на то, что степень организованности структуры взаимосвязана с высоким уровнем академической прокрастинации, т. е. при росте числа взаимосвязей с изучаемыми личностными параметрами прокрастинация становится более выраженным поведением, при этом содержание данных взаимосвязей носит неоднозначный характер. Так, взаимосвязи прокрастинации с «Социально предписанным перфекционизмом», «Личностной тревожностью», «Ситуативной тревожностью» способствуют закреплению откладывания. В то время как связь с «Перфекционизмом ориентированным на себя» и «Перфекционизмом ориентированным на других», может способствовать преодолению прокрастинации. Т. е. наличие высокого уровня прокрастинации на курсе обучения предполагает большую организованность структуры, за счет большей плотности взаимосвязей изучаемых параметров, но их вклад в откладывание может быть содержательно разным, а студенты с разным уровнем выраженности академической

прокрастинации могут иметь и разные результаты деятельности, и различное сочетание изучаемых личностных черт.

Динамика обобщенных показателей структуры на наш взгляд отражает формирование прокрастинации как стиля учебной деятельности. Наиболее бурное развитие структуры приходится на середину обучения. В то время как в начале обучения, несмотря на высокий уровень прокрастинации элементы образуют меньшее количество связей, на старших курсах структура приходит к своему конечному состоянию и у части студентов прокрастинация закрепляется в качестве стиля деятельности, связанного с личностными характеристиками и результатами учебы.

Таблица 31

Результаты сравнения матриц интеркорреляций перфекционизма, тревожности и академической прокрастинации разных курсов обучения по степени их однородности методом экспресс- χ^2

		Вес1Курс	Вес2курс	Вес3курс	Вес4курс	Вес5курс
Вес1Курс	Коэффициент корреляции	1,000	,725*	,498	,603	,899**
	Знач. (двухсторонняя)	.	,042	,210	,113	,002
Вес2курс	Коэффициент корреляции		1,000	,697	,665	,915**
	Знач. (двухсторонняя)		.	,055	,072	,001
Вес3курс	Коэффициент корреляции			1,000	,721*	,594
	Знач. (двухсторонняя)			.	,043	,121
Вес4курс	Коэффициент корреляции				1,000	,622
	Знач. (двухсторонняя)				.	,100
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).						
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).						

Сравнительный анализ степени гомогенности структур, по критерию экспресс χ^2 показал, что можно говорить о гомогенности структур первого и второго курсов ($r=0,725$; $p=0,42$), первого и пятого курса ($r=0,899$; $p=0,002$), второго и пятого курсов ($r=0,915$; $p=0,001$) что свидетельствует о качественно

одинаковом вкладе элементов в функционирование структуры, несмотря на наличие различий на аналитическом этапе анализа. У всех трех курсов академическая прокрастинация разрушительно влияет на результаты деятельности. Можно предположить, что среди студентов пятого курса количество студентов с выраженной прокрастинацией ниже, а те студенты, которые ее демонстрируют, справляются с учебной деятельностью на приемлемом для себя уровне как за счет опыта, так и за счет интеллектуальных возможностей, поскольку не попали в ряды должников и все же заканчивают высшее образование.

По сравнению со всеми курсами особняком стоят четвертый и третий курсы, которые имеют качественно одинаковый вклад элементов в функционирование структуры несмотря на то, что уровень академической прокрастинации достоверно более низкий на четвертом курсе по сравнению с остальными годами обучения. На середину обучения приходится развитие психологической структуры академической прокрастинации, а также дифференциации спектра прокрастинации на злокачественную, формирующуюся в псевдостиль учебной деятельности и стилевую характеристику деятельности. Мы предполагаем, что к середине обучения приходится процесс выделения двух когорт студентов-прокрастинаторов. Первые справляются с учебной деятельностью, время от времени откладывая задания с определенными характеристиками или под влиянием других условий деятельности, но за счет личностных особенностей продолжающие учиться достаточно успешно, в том числе опорой могут быть внутренняя мотивация, высокие внутренние стандарты деятельности, интеллектуальные и регуляторные особенности.

Наряду с этим формируется когорта студентов, для которых академическая прокрастинация является устойчивым стилем деятельности, негативно влияющим на академическую успешность и поддерживаемую неадаптивными личностными особенностями (социально предписанным перфекционизмом) и эмоциональными установками (тревожностью). Данные студенты могут в начале обучения справляться с учебной деятельностью за счет негативной мотивации,

однако при увеличении требований и нагрузки испытывают недостаток адаптационных и компенсаторных механизмов и формируют псевдостиль учебной деятельности, при этом могут продолжать обучение за счет интеллектуальных возможностей и благоприятных внешних условий деятельности.

Таблица 32

Результаты анализа функциональной роли элементов структуры студентов разных курсов обучения

	1	2	3	4	5
Базовые элементы структуры	ПОС, ПОД, СПП, ИШП	ПОС, ПОД, СПП, ИШП, СТ,ЛТ	ПОД, СПП, ИШП, Пр	ПОС, ПОД, СПП, ИШП, СТ	ПОС, ПОД, СПП, ИШП
Ведущие элементы структуры	ЛТ	-	-	-	-
Количество элементов в структуре	8	7	7	7	5
Количество корреляций на высоком уровне значимости	8	9	8	6	6
Средний вес элемента в структуре	5,75	7,9	6,5	5,1	5

С целью прояснения выделенных закономерностей был предпринят дальнейший анализ функциональной роли элементов структуры. Наиболее информативным параметром является набор базовых элементов структуры и наличие ведущего элемента структуры.

Четвертый курс отличается от всех прочих набором базовых элементов, в котором с одной стороны представлены как личностные черты, так и эмоциональные особенности, с другой отсутствует прокрастинация. Если обратиться к анализу коррелограммы четвертого курса, то обращает на себя внимание обратные взаимосвязи «Академической прокрастинации» с «Перфекционизмом ориентированным на себя» и «Перфекционизмом ориентированным на других», таким образом среди четверокурсников можно

предположить формирование студентов, выполняющих задание в срок и при этом обладающих жесткими стандартами, что также заметно и на третьем курсе (отрицательная связь «Академическая прокрастинация» и «Перфекционизм ориентированный на себя»). На третьем курсе прокрастинация включена в разряд базовых элементов с том числе за счет выраженных связей с другими аспектами перфекционизма, традиционно соотносимых с низкой продуктивностью деятельности, можно предположить, что на третьем курсе, в переломный кризисный момент происходит дифференциация студентов на тех, кто будет в большей степени откладывать, прикрывая низкую самооценку, а также тех, кто будет прибегать к гиперкомпенсации жестких стандартов деятельности с помощью выполнения своих обязательств.

Однако, как было сказано выше на выпускном курсе, связь «Академической прокрастинации» с «Социально предписанным перфекционизмом», традиционно соотносимым в источниках с низкой самооценкой остается актуальной. Структура четвертого курса отличается и отсутствием «Личностной тревожности» в качестве ведущего элемента системы по сравнению со структурой первого курса. Данный факт связан с внешними условиями учебной деятельности. Студентам приходится пройти через достаточно серьезные учебные испытания на втором, третьем курсах, решить сначала проблему адаптации к новой социальной роли, затем переосмыслить свои представления о профессии, для многих начать профессиональную деятельность, вполне очевидно, что при решении достаточно сложных жизненных задач повышение «Личностной тревожности» перестает быть эффективным способом достижения результата и компенсацией желания отложить работу, а скорее будет являться препятствием.

Корреляционный анализ также осуществлялся для групп с различным уровнем академической прокрастинации для прояснения специфики взаимосвязей изучаемых параметров и психологической структуры в зависимости от степени выраженности откладывания.

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов с низким уровнем академической прокрастинации

		СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции			-,543**
	Знач. (двухсторонняя)			,001
ПР	Коэффициент корреляции	,494**		
	Знач. (двухсторонняя)	,004		
СТ	Коэффициент корреляции	1,000	,505**	-,421**
	Знач. (двухсторонняя)	.	,001	,001

Для студентов с низким уровнем прокрастинации характерна взаимосвязь «Ситуативной тревожности» и «Академической прокрастинации» ($r=0,494$; $p=0,004$), можно предположить, что данная связь иллюстрирует тот факт, что поведение откладывания, может быть, характерно для достаточно эффективных студентов перед особенно ответственными или сложными испытаниями, требующими привлечения большого объема знаний, с отставленным по времени подкреплением. При этом откладывание не оказывает существенного влияния на результат деятельности.

На низком уровне прокрастинации также отмечается взаимосвязь «Академической успешности» и «Ситуативной тревожности» ($r= - 0,421$; $p=0,001$). «Перфекционизма, ориентированного на себя» ($r= - 0,543$; $p=0,001$). Добросовестные студенты, склонны хуже учиться в том случае, если они предъявляют к себе нереалистично высокие требования, слишком сильно тревожатся в конкретных учебных ситуациях, при выполнении определенных заданий или при специфическом педагогическом взаимодействии, с усилением ситуативной тревожности повышается вероятность, что задание будет ими отложено. Т. е. для таких студентов может быть важно использовать похвалу, поощрение выполнения сроков заданий, а также способствовать формированию более мягкого само отношения благодаря корректному сообщению об ошибках и недочетах.

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов со средним уровнем академической прокрастинации

		ИШП	Пр	СТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	,800**			-,637**
	Знач. (двухсторонняя)	,000			,001
ПОД	Коэффициент корреляции	,859**		,423*	
	Знач. (двухсторонняя)	,000		,030	
СПП	Коэффициент корреляции	,692**	,578*	,570*	
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,040	,035	
Пр	Коэффициент корреляции		1,000	,427**	
	Знач. (двухсторонняя)		.	,008	
СТ	Коэффициент корреляции			1,000	-,521**
	Знач. (двухсторонняя)			.	,005

У студентов со средним уровнем прокрастинации присутствует более широкое число взаимосвязей, отражающих вовлечение личностных характеристик в поведение откладывания.

Так, именно у этой группы мы видим взаимосвязь «Перфекционизма, ориентированного на других» и «Ситуативной тревожности» ($r=0,423$; $p=0,030$), иллюстрирующую повышение требований к другим людям в ситуации, вызывающей тревогу. Данная особенность, очевидно оказывает влияние на межличностное общение, на успешность решения групповых задач.

Также у студентов со средним уровнем выраженности прокрастинации наблюдается взаимосвязь «Социально предписанного перфекционизма» и «Ситуативной тревожности» ($r=0,570$; $p=0,035$), отражающей повышение тревожности в ситуациях оценки другими людьми, в том числе и в рамках оценки результатов обучения.

«Прокрастинация» связана с «Ситуативной тревожностью» ($r=0,427$; $p=0,008$) и «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,578$; $p=0,040$). «Академическая успешность» продолжает быть связанной с «Ситуативной тревожностью» ($r = - 0,521$; $p=0,005$) и «Перфекционизмом ориентированным на себя» ($r=-,637$; $p=0,001$).

Высокие внутренние стандарты, требования, предъявляемые к другим и восприятие других как источника чрезмерных требований способствуют повышению реактивной тревожности, ухудшению результатов деятельности и росту академической прокрастинации. Таким образом, для группы со средним уровнем выраженности откладывания прокрастинация приобретает черты стиля учебной деятельности, за счет роста числа ее связей с личностными, эмоциональными установками и опосредованно с результатами учебной деятельности. Откладывание становится формой избегания собственного несовершенства в глазах других людей, которые в представлении студентов ожидают от них идеального результата деятельности. Выраженность неблагоприятных личностных особенностей и негативной эмоциональной установки способствует откладыванию. Однако и у данной группы академическая прокрастинация не связана с результатами деятельности. Студенты, откладывающие время от времени способны за счет саморегуляции, мотивации, интеллектуальных возможностей преодолевать откладывание. При этом неуспешность в обучении у данной группы может быть связана с другими причинами, как внешними условиями деятельности, так и со способностями, возможностями студентов.

Таблица 35

Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов с высоким уровнем академической прокрастинации

		ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	,893**				-,562*
	Знач. (двухсторонняя)	,000				,019
ПОД	Коэффициент корреляции	,839**		,619*		-,626**
	Знач. (двухсторонняя)	,000		,005		,013
СПП	Коэффициент корреляции	,796**	,525**	,567*	,495**	-,419**
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,002	,053	,013	,001
ИШП	Коэффициент корреляции	1,000				-,522*
	Знач. (двухсторонняя)	.				,003
ПР	Коэффициент корреляции		1,000	,428**	,432**	-,718**

	Знач. (двухсторонняя)		.	,001	,000	,002
СТ	Коэффициент корреляции			1,000		-,620**
	Знач. (двухсторонняя)			.		,015

Взаимосвязи между изучаемыми параметрами у студентов с высоким уровнем прокрастинации более разнообразны.

«Социально предписанный перфекционизм» положительно связан у данной группы не только с «Ситуативной тревожностью» ($r=0,567$; $p=0,053$), но и с «Личностной тревожностью» ($r=0,495$; $p=0,013$), что отражает устойчивость данной взаимосвязи для студентов, она может сопутствовать респондентам и в зрелом возрасте, значительно снижая эффективность деятельности, нанося вред самореализации в любых действиях сопряженных с внешней оценкой. «Перфекционизм ориентированный на других» связан с «Ситуативной тревожностью» ($r=0,619$; $p=0,005$). Т. е. при повышении реактивной тревожности, данные студенты склонны предъявлять повышенные требования к другим людям, что может оказывать негативное влияние на межличностное общение.

«Прокрастинация» также связана с «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,525$; $p=0,002$), «Ситуативной тревожностью» ($r=0,428$; $p=0,001$) и «Личностной тревожностью» ($r=0,432$; $p=0,000$). Т.е. проявляется не только под воздействием реактивной тревожности в конкретных условиях деятельности, но также связана с устойчивыми личностными особенностями. В отличие от групп с более низкими показателями прокрастинации у представителей данной группы откладывание связано с результатами деятельности ($r = -0,718$; $p=0,02$).

Снижение успешности в учебе, характерное для студентов с высоким уровнем выраженности откладывания поддерживается также перфекционистскими ожиданиями от себя, других людей, ожиданием критики (взаимосвязи «Академической успешности» «Перфекционизм ориентированный на себя» ($r=-0,562$; $p=0,019$), «Перфекционизм ориентированный на других» ($r=-$

0,626; $p=0,013$), «Социально предписанный перфекционизм» ($r=-0,419$; $p=0,01$), «Интегральная шкала перфекционизма» ($r= - 0,522$; $p=0,01$). Ни один из параметров перфекционизма не выступает в данной группе в качестве протективного фактора.

Таким образом, группе с высоким уровнем прокрастинации не удастся компенсировать негативные личностные особенности, прежде всего сформировать на основании опыта реалистичные представления о других субъектах учебной деятельности и их ожиданиях. Недостаток адаптационных возможностей приводит к тому, что негативные личностные особенности напрямую оказывают влияние на результаты деятельности. При этом откладывание формируется как устойчивый псевдостиль учебной деятельности, связанный как с негативными личностными особенностями, эмоциональными установками так и с реальными результатами. Стоит отметить, что между группами отсутствует статистические различия в выраженности личностных особенностях, отличаются группы эмоциональной установкой и успешностью в учебе.

По всей видимости хроническими прокрастинаторами становятся не столько студенты склонные в большей степени к самокритике и социально предписанному перфекционизму, сколько те, кто имеют нарушение адаптационного и компенсаторного механизмов между личностными особенностями и условиями деятельности. Такие студенты формируют псевдостиль учебной деятельности, который направлен для достижение адаптивного для субъекта результата – сохранение любой ценой, даже неуспешностью в деятельности сниженной самооценки и избегания сложных, ответственных учебных задач.

Представим обсужденные взаимосвязи в более удобной для восприятия форме коррелограмм (рис. 9. А-В)

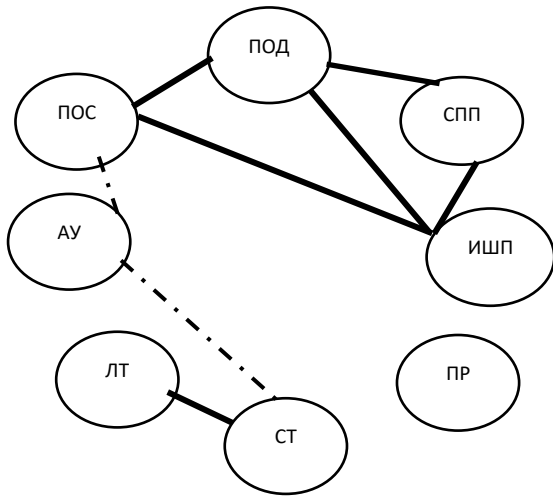


Рис. 9. А.

Коррелограмма «Низкий уровень АП»

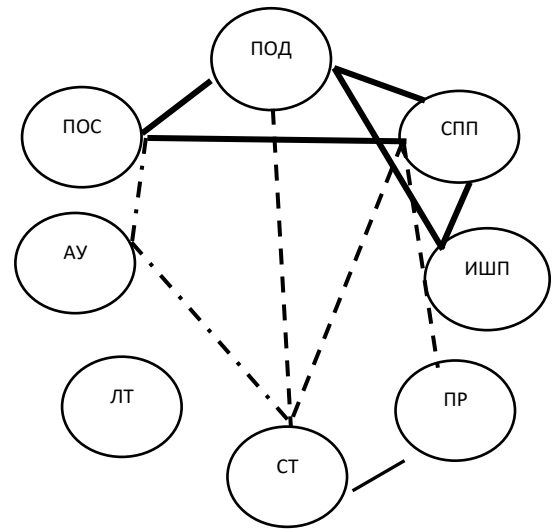


Рис. 9. Б.

«Коррелограмма «Средний уровень АП»

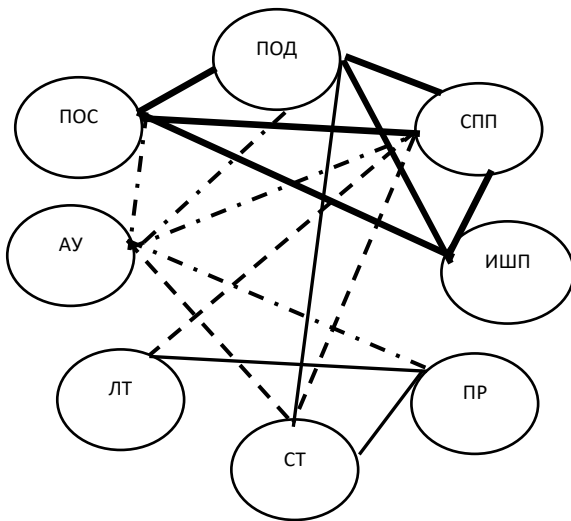
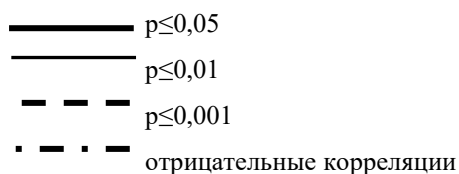


Рис. 9.В. «Коррелограмма «Высокий уровень АП»

Примечания к рисункам 9 А-В:

1. Аббревиатуры для названий переменных: ПОС – «Перфекционизм ориентированный на себя», ПОД – «Перфекционизм ориентированный на других», СПП – «Социально предписанный перфекционизм», ИШП – «Интегральная шкала перфекционизма», СТ – «Ситуативная тревожность», ЛТ – «Личностная тревожность», АП – «Академическая прокрастинация», АУ – «Академическая успеваемость».

2. Линиями обозначены уровни значимости корреляции:



Как видно на коррелограммах у студентов с разным уровнем академической прокрастинации психологическая структура значительно различается по степени интегрированности, количеству и качественным характеристикам связей. Структура на высоком уровне академической прокрастинации представлена обилием связей между элементами, наличием связи «Академической прокрастинации» с результатом деятельности, личностными особенностями. Также стоит отметить и наличие большей интегрированности между параметрами перфекционизма, взаимосвязи эмоциональной установки с личностной и большей включенностью объективных результатов деятельности в отношения с другими элементами структуры.

Таблица 36

Динамика обобщенных показателей структуры в группах студентов с разным уровнем академической прокрастинации

Обобщенные показатели структуры	ИКС	ИДС	ИОС
НП	22	6	28
СП	22	4	26
ВП	32	7	39

В результате анализа обобщенных показателей структуры у студентов с разным уровнем академической прокрастинации установлено, что индекс когерентности, а значит и структурной организации исследуемых параметров возрастает в группе студентов с высоким уровнем академической прокрастинации, при этом остается одинаковым в группах с низким и средним уровнем. Мера структурированности, а значит и интегрированности связана с выраженностью академической прокрастинации. Следовательно, уровень академической прокрастинации может влиять не только на отдельные показатели перфекционизма, тревожности, академической успешности, но также и на их общую, структурную организацию, являясь ее элементом.

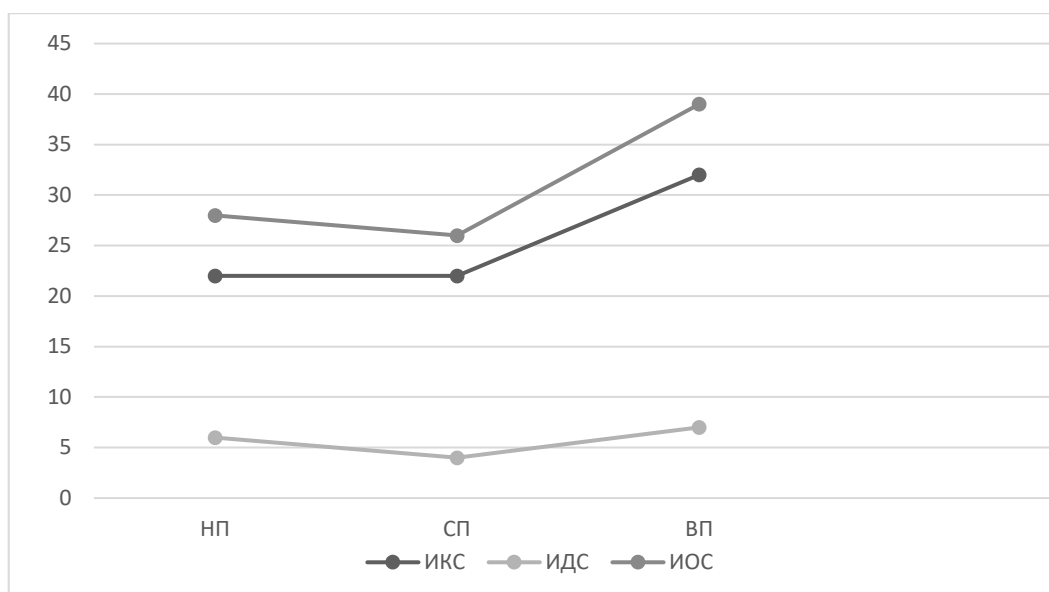


Рис. 10 Динамика обобщенных показателей структуры в группах студентов с разным уровнем академической прокрастинации

Таблица 37

Корреляционная матрица результатов реализации метода экспресс χ^2 в группах с различным уровнем академической прокрастинации

		ВесНп	ВесСП	ВесВП
ВесНп	Коэффициент корреляции	1,000	,843**	,616
	Знач. (двухсторонняя)	.	,009	,104
ВесСП	Коэффициент корреляции		1,000	,868**
	Знач. (двухсторонняя)		.	,005
ВесВП	Коэффициент корреляции			1,000
	Знач. (двухсторонняя)			.

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Сравнительный анализ степени гомогенности структур, по критерию экспресс χ^2 показал, что различия по данному критерию отсутствуют между низким и средним уровнем академической прокрастинации ($p=0,009$), а также между средним и высоким уровнем ($p=0,005$). Однако, гетерогенными оказываются структуры групп с крайними показателями академической прокрастинации – высоким и низким ($p=0,104$), т. е. незначительное откладывание, не вошедшее в привычку не связано с качественными трансформациями структуры изучаемых параметров, в отличие от существенных изменений в степени выраженности академической прокрастинации и не

оказывает разрушительного влияния на успеваемость студентов. Обозначенные выше закономерности находят свое подтверждение в ходе анализа функциональной роли элементов структуры.

Таблица 38

Результаты анализа функциональной роли элементов структуры студентов с различным уровнем академической прокрастинации

	НП	СП	ВП
Базовые элементы структуры	ПОС, ПОД, СПП, ИШП	ПОС, ПОД, СПП, ИШП	ПОС, ПОД, СПП, ИШП, Пр
Ведущие элементы структуры	-	-	Пр
Количество элементов в структуре	5	5	8
Количество корреляций на высоком уровне значимости	6	6	8
Средний вес элемента в структуре	5,25	5,75	8,5

Качественные отличия структуры изучаемых параметров обеспечиваются в группе с высоким уровнем академической прокрастинации за счет включения «Академической прокрастинации» в базовые элементы структуры и ее связи с объективным изучаемым параметром – «Академической успешностью», также видны различия в количественном аспекте по сравнению с другими группами, демонстрирующих большую организованность структуры изучаемых параметров. По всей видимости именно у этой группы устойчивое поведение откладывание начинает серьезно влиять на учебную деятельность, закрепляется как стилевая характеристика учебной деятельности за счет формирования общей структурной организации с личностными особенностями студентов.

Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что рост уровня академической прокрастинации у студентов сопровождается количественными и качественными изменениями взаимосвязей «Академической прокрастинации» с изучаемыми нами личностными особенностями. Уровень академической прокрастинации не только связан с показателями перфекционизма, тревожности,

успешности учебной деятельности, но также оказывает влияние на общую структурную организацию изучаемых параметров. При этом появление качественных структурных особенностей возможно в том случае, если прокрастинация является устойчивым стилем учебной деятельности, т. е. выражена на высоком уровне. В этом случае структура изучаемых параметров приобретает качественное и количественное своеобразие, «Академическая прокрастинация» становится ведущим элементом структуры, консолидирует параметры перфекционизма, личностную и ситуативную тревожность и приводит к снижению объективных результатов, т. е. становится стилем учебной деятельности.

3.4 Обсуждение результатов регрессионного анализа

Мы провели регрессионный анализ в группах с разным уровнем академической прокрастинации. В ходе подготовки данных к регрессионному анализу при проверке данных на выбросы были удалены два наблюдения у группы с низким уровнем академической прокрастинации. По результатам проверки на мультиколлинеарность пришлось исключить переменную «Интегральная шкала перфекционизма» (ИШП), при этом полностью исключить мультиколлинеарность не удалось в силу того, что наблюдаются корреляции между шкалами методик «Шкала личностной и ситуативной тревожности», мы приняли решение не исключать «Ситуативную тревожность» и «Личностную тревожность» из модели, а обсудить получившиеся результаты.

Результаты регрессионного анализа в группе с низким уровнем академической прокрастинации

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дарбин-Уотсон
Низкий уровень ПР	,289 ^a	,084	-,002	4,62920	2,283
Средний уровень ПР	,389 ^a	,151	,085	8,16343	2,109
Высокий уровень ПР	,484 ^a	,235	,091	5,61527	2,019
a. Предикторы: (константа), АУ, ЛТ, ПОД, СТ, СПП, ПОС					
b. Зависимая переменная: ПР					

По представленным данным, мы можем говорить о том, что данная модель имеет тенденцию к значимости и объясняет недостаточную долю наблюдений во всех трех группах, данный факт объясняется мультиколлинераностью, естественной в случае использования в качестве независимых переменных шкал одной методики. Однако и на таком материале мы можем сделать ряд интересных выводов.

Во-первых, связь зависимой переменной («Академическая прокрастинация») и предикторов усиливается с ростом уровня прокрастинации и приближается к значимому, во-вторых, по результатам теста Дарбина-Уотсона, мы можем сделать вывод о том, что вероятность авторкорреляций во всех группах низка, т. е. отсутствии систематических отклонений от теоретически ожидаемых результатов.

Таким образом, мы можем предположить также, что с увеличением числа испытуемых, изменении метода оценки предикторов модель могла бы приобрести большую объяснительную силу.

Значения коэффициентов в группе с низким уровнем академической прокрастинации

Модель		Нестандартизованные коэффициенты	
		В	Стандартная ошибка
1	(Константа)	35,512	5,929
	ПОС	-,046	,076
	ПОД	-,148	,082
	СПП	,127	,087
	СТ	,269	,153
	ЛТ	-,077	,121
	АУ	,034	,038

Уравнение линейной регрессии для группы с низким уровнем академической прокрастинации можно представить следующим образом.

$$Y=35,512-0,046x_1-0,148x_2+0,127x_3+0,269x_4-0,77x_5+0,034x_6$$

«Перфекционизм ориентированный на себя», «Перфекционизм ориентированный на других», «Личностная тревожность» способствуют снижению проявлений академической прокрастинации. Наибольший вклад в поддержание академической прокрастинации вносит «Ситуативная тревожность». Т. е. респонденты, которые не склонны откладывать решение учебных задач в большей степени делают это под влиянием внешних обстоятельств – условий учебной деятельности, в то же время высокий уровень требований к себе и другим, значимость учебной деятельности обеспечивают своевременное решение учебных задач. Добросовестные студенты таким образом отличаются от склонных к прокрастинации более развитыми регуляторными способностями по отношению к неблагоприятным личностным качествам и успешно их адаптируют под объективные условия деятельности.

Значения коэффициентов в группе со средним уровнем академической прокрастинации

Модель		Нестандартизованные коэффициенты	
		В	Стандартная ошибка
1	(Константа)	50,799	4,505
	ПОС	,000	,040
	ПОД	-,052	,044
	СПП	-,008	,047
	СТ	,134	,081
	ЛТ	-,022	,056
	АУ	,020	,033

Уравнение линейной регрессии для группы со средним уровнем академической прокрастинации можно представить следующим образом.

$$Y = 50,799 - 0,52x_2 + 0,008x_3 + 0,134x_4 - 0,22x_5 + 0,02x_6$$

У данной группы респондентов академическая прокрастинация может снижаться за счет высоких стандартов, ориентированных на других людей и за счет личностной тревожности, наибольший вклад в повышение вероятности откладывания вносит «Ситуативная тревожность».

Сходство закономерностей в группах с низким и средним уровнем выраженности академической прокрастинации говорит о том, что даже являясь стилевой характеристикой учебной деятельности, которая может влиять на результаты обучения, но не сформированным псевдостилем, академическая прокрастинация может быть преодолена за счет внутренней мотивации, нацеленности на учебу, компенсации неблагоприятных личностных особенностей, активизируется за счет эмоциональных установок в отношении объективных условий деятельности.

Значения коэффициентов в группе с высоким уровнем академической прокрастинации

Модель		Нестандартизованные коэффициенты	
		B	Стандартная ошибка
1	(Константа)	49,550	8,599
	ПОС	,057	,064
	ПОД	-,043	,076
	СПП	,159	,066
	СТ	,095	,122
	ЛТ	-,022	,120
	АУ	,131	,067

Уравнение линейной регрессии для группы с высоким уровнем академической прокрастинации можно представить следующим образом.

$$Y=49,550+0,057x_1-0,43x_2+0,159x_3+0,95x_4-0,22x_5+0,131x_6$$

Академическая прокрастинация у данной группы респондентов снижается за счет высоких требований, предъявляемых другим людям, «Личностной тревожности», переменной, обеспечивающей наибольший рост академической прокрастинации является «Социально предписанный перфекционизм» - восприятие других людей как источника жестких требований.

У хронических прокрастинаторов откладывание формируется в псевдостиль учебной деятельности, поддерживаемый личностной особенностью, т.е. становится устойчивой системой приемов и способов деятельности, при этом снижается результативность учебы. Психологическая помощь, направленная на преодоления высоко выраженной академической прокрастинации должна учитывать ее связь с представлениями о других как ожидающими совершенства и жестко реагирующих на ошибки и неточности. Данная группа студентов может нуждаться в индивидуальной и групповой психолого-педагогической работе, сконцентрированной на преодолении сниженной самооценки, неблагоприятных эмоциональных установок, развитии навыков саморегуляции, реалистичного планирования деятельности.

Таким образом, результаты регрессионного анализа на уровне тенденций подтверждают выводы, сделанные нами в рамках структурного анализа – при высоком уровне выраженности откладывания академическая прокрастинация становится устойчивым стилем учебной деятельности студентов и поддерживается личностными особенностями, в частности негативным компонентом перфекционизма – склонностью воспринимать других людей как источник жестких требований.

Выводы по 3 главе

1. Динамика развития структуры академической прокрастинации в ходе обучения в ВУЗе отличается неравномерностью и связана с условиями учебной деятельности. Так базовыми элементами структуры на первом и последнем курсах обучения являются параметры перфекционизма. На втором и четвертом курсе к ним присоединяются параметры тревожности как эмоционального аспекта структуры. На третьем курсе наряду с личностным аспектом в состав базовых элементов входит прокрастинация как поведенческий аспект структуры. Таким образом, на первом курсе мы видим структуру в ее начальном виде, на последнем – в завершенном со сформированными связями академической прокрастинации со всеми иерархическими уровнями в структуре. В середине обучения мы можем наблюдать процесс оформления структуры.

2. Динамика развития структуры академической прокрастинации обладает гетерохронностью. На начальных курсах она характеризуется повышением выраженности всех параметров перфекционизма, ситуативной тревожности, которые снижаются к концу обучения, при этом динамика изменений уровня прокрастинации носит нелинейный характер, наиболее высокого уровня достигает на втором курсе, самого низкого на четвертом, на последнем курсе ее уровень не имеет статистически значимых различий с началом обучения. Что свидетельствует о важной роли условий учебной деятельности помимо индивидуальных особенностей субъекта при формировании стиля деятельности.

3. В ходе обучения структура претерпевает перестройки на втором, четвертом и заключительном курсах, что выражается сначала в росте, а затем снижении организованности, дивергентности и когерентности структуры вплоть до начального уровня, что свидетельствует о том, что процесс формирования структуры приходится на середину обучения. Особенности связи элементов внутри структуры говорят о том, что на последнем курсе, в отличие от первого прокрастинация связана с результатами деятельности.

4. Хроническими прокрастинаторами становятся не столько студенты склонные в большей степени к самокритике и социально предписанному перфекционизму, сколько те, кто имеют нарушение адаптационного и компенсаторного механизмов между личностными особенностями и условиями деятельности.

5. При исследовании структуры с учетом уровня выраженности прокрастинации было установлено, что гетерогенными оказываются структуры групп с крайними показателями академической прокрастинации – высоким и низким, т. е. незначительное откладывание, не вошедшее в привычку не связано с качественными трансформациями структуры изучаемых параметров, в отличие от существенных изменений в степени выраженности академической прокрастинации и не оказывает влияния на успеваемость студентов.

6. Появление качественных структурных особенностей возможно в том случае, если прокрастинация является устойчивым стилем учебной деятельности, т. е. выражена на высоком уровне. В этом случае структура изучаемых параметров приобретает качественное и количественное своеобразие, «Академическая прокрастинация» становится ведущим элементом структуры, консолидирует параметры перфекционизма, личностную и ситуативную тревожность и приводит к снижению объективных результатов, т. е. становится стилем учебной деятельности.

Заключение

Целью настоящего исследования была разработка оснований концепции академической прокрастинации в рамках деятельностного подхода, исследование личностных особенностей (перфекционизм и тревожность), результатов учебной деятельности студентов как детерминант академической прокрастинации.

В ходе проведения исследования были поставлены задачи проведения анализа научной литературы по проблеме определения академической прокрастинации и изучению детерминант ее формирования, изучение динамики развития психологической структуры академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности студентов с учетом курса обучения, раскрытия специфики взаимосвязи личностных особенностей, академической успешности и академической прокрастинации с учетом уровня ее выраженности.

Подводя итоги, проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В результате анализа научной литературы по проблеме определения академической прокрастинации и изучению детерминант ее формирования, нами было установлено, что на данный момент отсутствует общепринятое определение, классификация, объяснительная концепция академической прокрастинации. Академическая прокрастинация рассматривается в отрыве от учебной деятельности и деятельностного подхода, что порождает противоречия в результатах многочисленных эмпирических исследований, отсутствие единой модели факторов развития и поддержания академической прокрастинации.
2. Академическая прокрастинация рассматривается нами как стилевая характеристика учебной деятельности студентов, т. е. относительно устойчивая система приемов и способов освоения субъектом знаний, форм деятельности, обусловленная личностными особенностями и условиями деятельности и направленная на создание объективно оптимального и/или

субъективно приемлемого результата. Как стилевая характеристика учебной деятельности не является полностью детерминированной индивидуальностью субъекта, формируется в процесс осуществления деятельности как эффект взаимодействия субъекта и объекта деятельности, может меняться в зависимости от изменений условий деятельности и проявляется в спектре от нестойких приемов решения учебных задач до сформированного псевдостилия учебной деятельности.

3. Динамика развития структуры академической прокрастинации в ходе обучения в ВУЗе отличается неравномерностью и связана с условиями учебной деятельности. Так базовыми элементами структуры на первом и последнем курсах обучения являются идентичными. На втором и четвертом курсе к ним присоединяются параметры тревожности как эмоциональной аспекта структуры. На третьем курсе наряду с личностным аспектом в состав базовых элементов входит прокрастинация как поведенческий аспект структуры. Таким образом, на первом курсе структура предстает в ее начальном виде, на последнем – в завершеном со сформированными связями академической прокрастинации со всеми иерархическими уровнями в структуре. В середине обучения наблюдается процесс оформления структуры.
4. Динамика развития структуры личностных особенностей, тревожности, академической прокрастинации и успешности обучения характеризуется гетерохронностью. На начальных курсах она характеризуется повышением выраженности всех параметров перфекционизма, ситуативной тревожности, которые снижаются на старших курсах, при этом динамика изменений уровня прокрастинации носит нелинейный характер, наиболее высокого уровня достигает на втором курсе, самого низкого на четвертом, на последнем курсе ее уровень не имеет статистически значимых различий с началом обучения. Что свидетельствует о важной роли условий учебной деятельности при формировании стиля деятельности.

5. В ходе обучения структура претерпевает перестройки на втором, четвертом и заключительном курсах, что выражается сначала в росте, а затем снижении организованности, дивергентности и когерентности структуры вплоть до начального уровня, что свидетельствует о том, что процесс формирования структуры приходится на середину обучения, а завершение формирования академической прокрастинации у части студентов в псевдостиль учебной деятельности приходится на завершение обучения в вузе.
6. В середине обучения происходит выделение когорты студентов, которые преодолевают академическую прокрастинацию за счет следования высоким внутренним стандартам деятельности, требовательности и нетерпимости как к собственным ошибкам, так и к неточностям со стороны других субъектов деятельности. При этом общий уровень перфекционизма продолжает оставаться фактором, увеличивающим откладывание наряду с неблагоприятной эмоциональной установкой в виде ситуативной тревожности, т.е. наличие высоких требований в сочетании с тенденцией к тревожному реагированию при наличии специфических внешних условий деятельности и трудностей саморегуляции может увеличить вероятность откладывания.
7. При исследовании структуры с учетом уровня выраженности прокрастинации было установлено, что гетерогенными оказываются структуры групп с крайними показателями академической прокрастинации – высоким и низким, т. е. незначительное откладывание, не вошедшее в привычку не связано с качественными трансформациями структуры изучаемых параметров, в отличие от существенных изменений в степени выраженности академической прокрастинации и не оказывает разрушительного влияния на успеваемость студентов.
8. При высоком уровне выраженности откладывания академическая прокрастинация становится устойчивым псевдостилем учебной деятельности студентов и поддерживается личностными особенностями

(социально предписанным перфекционизмом, личностной тревожностью) и эмоциональными установками (ситуативной тревожностью), негативно влияет на академическую успешность студентов.

9. Только при высоком уровне выраженности академической прокрастинации ее психологическая структура приобретает качественное и количественное своеобразие. «Академическая прокрастинация» становится ведущим элементом структуры, консолидирует параметры перфекционизма, личностную и ситуативную тревожность и приводит к снижению объективных результатов.
10. Таким образом, для предотвращения развития академической прокрастинации в устойчивый стиль учебной деятельности студентов важно выделить условия учебной деятельности, способствующие росту ее выраженности, обратить особое внимание на студентов начальных курсов обучения, предотвратить формирование хронической прокрастинации с помощью средств педагогического взаимодействия.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А.Абульханова-Славская. – М.: МЫСЛЬ, 1991. – 299 с.
2. Акопов Г. В. Социальная психология образования. – М.: Флинта, 2001. – 296 с.;
3. Алиева Л. В., Нефедова Н. А., Руденко И. В. Теоретические основы и принципы внеучебной деятельности как инновационного блока воспитательной системы вуза. Монография. – М.: Издательство Академии МНЭПУ, 2014. – 132 с. 89
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г.Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
5. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. - М.: Медицина, 1975. - 448 с.
6. Барабанщикова В. В., Марусанова Г.И. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности // Национальный психологический журнал. 2015. №4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-issledovaniya-fenomena-prokrastinatsii-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 14.08.2019).
7. Барабанщикова В.В., Каминская Е. О. Феномен прокрастинации в деятельности членов виртуальных проектных групп // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2 (10). – С. 43-51.
8. Барабанщикова В.В., Останина М. В., Климова О. А. Феномен прокрастинации в деятельности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта //Национальный психологический журнал. – 2015. – No 3 (19). – С. 91–104.
9. Баранова Р. А., Карловская Н.Н. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности успеваемостью // Активность жизнедеятельности: материалы участием, 9–10 окт. 2008 г. – Омск, 2008.

10. Батчаева З. А., Кувшинова Г. П., Петьков В.А., Сажина Н. М. Стилевые характеристики профессиональной деятельности преподавателя вуза: теоретико-методологический анализ // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. №3 (203). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilevye-harakteristiki-professionalnoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza-teoretiko-metodologicheskii-analiz> (дата обращения: 12.08.2029).
11. Бодалев, А.А. Психологи о личности. – М., 1988.
12. Болотова А.К. Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
13. Боровская Н.В. Психологические и психофизиологические предпосылки лености студентов: автореф. дис. насоиск. учен. степ. канд. психол. наук по специальности 19.00.07. – СПб., 2008.
14. Быкова Д. В. Прокрастинация как проявление эмоционально-ориентированного и ориентированного на избегание стилей копинга // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. научно- практической конференции. Т. 1. Кострома: КГУ имени Н. А. Некрасова. 2013. С. 194—196.
15. Валуйская Т.Л. Психологические особенности студентов-отличников // Ананьевские чтения — 2009 : матер. науч. конф. СПб., 2009. С. 91—93.
16. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я.И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – No 3. – С. 121-131.
17. Виндекер О. С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay/О. С. Виндекер, М. В. Останина.// Актуальные логического знания. – 2014. – No 1. – С. 116–126.
18. Виндекер О.С., Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания:

- теоретические и практические проблемы психологии. – 2014. – No 1(30). – С. 116–126.
19. Воликова С.В., Холмогорова А. Б., Галкина А. М. Родительский перфекционизм — фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам // Вопросы психологии. 2006. No 5. С. 23—32.
20. Волкова, Д. С. Рынок труда в эпоху цифровой экономики / Д. С. Волкова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 7 (297). — С. 158-160. — URL: <https://moluch.ru/archive/297/67412/> (дата обращения: 03.12.2022).
21. Выготский Л. С. Вопросы детской возрастной психологии // Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с. (Серия «Мир психологии»)
22. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1996
23. Вьюнова, Н. И. Индивидуальный стиль учебной деятельности / Н. И. Вьюнова, И. В. Завгородняя // Мир образования - образование в мире. – 2007. – № 1(25). – С. 145–151. – EDN HZHYPQ.
24. Вяткин Б.Я. Стиль активности как фактор развития индивидуальности / Б.Я. Вяткин // Интегральное исследование индивидуальности. - Пермь: ПГПИ, 1992.-С. 36-55.
25. Гамезо М.В. Возрастная психология: Личность от молодости до старости / М.В. Гамезо, С. С. Герасимова. - М.: Ноосфера, 1999. - 269 с.
26. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – No 5. – С. 74–83.
27. Гаранян Н.Г., Холмогорова А. Б., Юдеева Т. Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Консультативная психология и психотерапия. 2001. Том 9. № 4. С. 18–48.
28. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (Обзор) / Н. Г. Гаранян // Терапия психических расстройств. – 2006. – No 1. – С. 31–40.

29. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. 2006. № 6. С. 72–80.
30. Данные выборочного наблюдения трудоустройства выпускников образовательных организаций 2010–2015 гг. выпуска, проведенного Росстатом в 2016 г. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html, (дата обращения: 15.07.2020).
31. Дементий Л.И., Карловская Н.Н. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации // Психология обучения. – 2013. – № 7. – С. 4–19.
32. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.03. - Москва, 2002. - 342 с
33. Дородейко А.В. Связь уровня прокрастинации с успешностью профессионального самоопределения // Студенческое научное общество СПбГУ, 2013. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://sno.nekrasovspb.ru/publ.php?event=3&id=210> (дата обращения: 22.11.2019).
34. Егорова М. С., Ситникова М.А. Темная триада // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 38. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.06.2019).
35. Ермолаева, М. В. Влияние дистанционного обучения на развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. – 2022. – № 1(58). – С. 47-65. – DOI 10.51944/20738544_2022_1_47. – EDN UEUSTT.
36. Ермолаева, М. В. Дистанционное обучение в высшей школе в период пандемии / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева, Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. – 2021. – № 1–2(55). – С. 67–76. – EDN YZFYTC.

37. Ермолаева, М. В. Профессиональные страхи в психологии и педагогике в представлениях студентов / М. В. Ермолаева, Н. С. Пряжников // Мир психологии. – 2017. – № 2(90). – С. 206-218. – EDN ZDFWCR.
38. Жданова С.Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие (на материале исследования студентов-филологов и математиков): дис. ... канд. психол. наук / Жданова С.Ю. - Пермь, 1997. - 213 с.
39. Жербун О.Я. Социальные установки как фактор формирования Я-образа студента-перфекциониста // Вестник Бурятского университета. 2009. №5. С.20-24.
40. Завгородняя И.В. Развитие индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студентов как фактор повышения успешности обучения / И.В. Завгородняя // Теоретико-методические и воспитательные проблемы обеспечения качества подготовки специалиста в вузе: Материалы межвузовской научно-практической конференции. 20 апреля 2005 года. Часть II. - М.: МОСУ, 2005. - С. 35-41.
41. Зарипова Т. В., Данилова Н. А. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента // Омский научный вестник. – 2015. – №4(141). – С. 122–126.
42. Збанацкая А.Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2007. 25 с.
43. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям /. - Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. - Москва : Университетская книга; Логос, 2008. - С. 382
44. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Питер, 2011.
45. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб: Питер. 2000.-512с.
46. Ильин Е.П. Стиль деятельности: Новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 85-93.

- 47.Исаев, Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Учебное пособие: моногр. / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. - М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. - 432 с.
- 48.Исследование Сбербанка 30 фактов о современной молодежи - ПАО Сбербанк (2017). URL: https://adindex.ru/files2/news/2017_03/158487_youth_presentation.pdf (дата обращения: 10.08.2020)
- 49.Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Издательство АСВ, 2004. 224 с.
- 50.Карловская Н.Н. Взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма у учителей // Психология в вузе, 2008, № 4, С.26-31.
- 51.Карловская Н.Н., Шистакова И. Л. Взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма у учителей // Личность в трудных жизненных ситуациях как актуальное научное направление коппинг исследования в России: Материалы Всерос. науч. практ. конф. (Омск, 12—13 ноября 2009 г.). — Омск: Омский государственный университет, 2009. — С. 127—130.
- 52.Карловская, Н.Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью/Н.Н. Карловская, Р. А. Баранова // Психология в вузе: Ежеквартальный научно-методический журнал / А.Г. Лидерс. - 2008. - №3 (май-июнь). С. 38–50.
- 53.Карпов А. В. Перспективы разработки проблемы принципов системогенеза деятельности [Текст] / А. В. Карпов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции; под науч. ред. Ю. П. Поваренкова. - Ярославль: Изд-во ЯЛТУ, 2009. - С. 17–22.
- 54.Кашина О. П. Проблема перфекционизма и нарциссизма в современном обществе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2010. No 2. С. 41—46.

55. Каяшева О. И. Синдром откладывания в учебной деятельности студентов вузов // Журнал «Science Time»: Материалы Международных научно-практических конференций Общества Науки и Творчества за апрель 2016 года. - Казань. - 2016. С. 373–378.
56. Киселева М. А. Особенности прокрастинации личности // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи. Сборник научных статей. - Саратов. - 2015. С. 31–34.
57. Клейберг, Ю.А. Прокрастинация: девиантологический контекст проблемы /Ю.А. Клейберг //Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи: сборник научных статей. – Саратов.: Изд-во «Саратовский источник», 2015. – С. 34–40.
58. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. - Казань: КГУ, 1969.
59. Климов Е. А. Психология профессионала. - М., Воронеж: Институт практической психологии. 1996г.-400с.
60. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – No 2 (2). – С. 22–41.
61. Козлова А. В. Психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателя высшей школы: Автореф. канд. дис. М., 2006.
62. Колесниченко М. Б., Паршакова О.Ю. Социологический подход к студенческой прокрастинации // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskij-podhod-k-studencheskoy-prokrastinatsii> (дата обращения: 15.05.2019).
63. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. No 1. С. 5–12.

64. Копейна Н.С. Стиль учебной деятельности / Н.С. Копейна // Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / [под ред. Н.Н. Обозова]. - Л.: ЛГУ, 1984. - С. 118-127.
65. Коротаяева Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции // Педагогическое образование в России. 2007. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-stanovlenie-definitzii> (дата обращения: 11.05.2019).
66. Косороткина М.С., Польская Н.А. Исследование взаимосвязи показателей перфекционизма и агрессивности // Ананьевские чтения — 2010 : матер. науч. конф. СПб., 2010. С. 212—214.
67. Коссов Б. Б. Типологические особенности стиля деятельности руководителей разной эффективности // Вопр. психол. 1983. № 5. С. 126—130.
68. Котов С. В. Мотивация «на успех» и мотивация «на избегание неудач» в контексте позитивной психологии // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 360-362. — URL <https://moluch.ru/archive/39/4498/> (дата обращения: 12.01.2019).
69. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
70. Курденко А.Н., Кошенова М.И. Временная «Картина мира» студентов, склонных к академической прокрастинации // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vremennaya-kartina-mira-studentov-sklonnyh-k-akademicheskoy-prokrastinatsii> (дата обращения: 16.08.2019).
71. Ларских М.В. Исследование перфекционизма личности в профессиональной деятельности учителя // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. Психология и педагогика. 2010. № 6. С 138—141.
72. Ларских М.В., Матюхина Н. Г. Взаимосвязь между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2015. № 7(17). С. 5.

73. Лебедева Е. В. Академическая прокрастинация и особенности личностной организации времени у студентов вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №1-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-prokrastinatsiya-i-osobennosti-lichnostnoy-organizatsii-vremeni-u-studentov-vuza> (дата обращения: 16.08.2019).
74. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник для вузов. М.: Смысл, 2003. 287 с.
75. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. - 304 с.
76. Либин А.В. Стиль человека: психологический анализ. - М. Смысл, 1998.
77. Либин, А.В. Стиль человека: от изучения индивидуальных различий к анализу общепсихологических закономерностей [Текст] / А.В. Либин // Мир индивидуальности. Смоленск: СП ГУ, 1995. С. – 74 – 82
78. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
79. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – №.2. – С. 32-45.
80. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1996. – 262 с.
81. Мазурова Надежда Владимировна Особенности адаптации родителей к болезни ребенка // Российский педиатрический журнал. 2013. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-roditeley-k-bolezni-rebenka> (дата обращения: 03.10.2019).
82. Мазурова, Н. В. Семья и болезнь ребенка: вопросы психологической адаптации / Н. В. Мазурова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 31. – С. 110-120.
83. Макарова Л. Н. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза и результативность образовательной деятельности // Вестник ТГУ. 2019. №178

- 84.Макарова Т. В. Гармонизация межличностных отношений между субъектами образовательного процесса // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XII междунар. науч.-практ. конф. No 10 (12). М. Изд. «МЦНО», 2017
- 85.Малкина-Пых И.Г. Исследование самоактуализации и перфекционизма в структуре личности // Мир психологии. 2010. No 1. С. 208—217.
- 86.Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986.-448с.
- 87.Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Советская педагогика. 1967. № 4. С. 110-119.
- 88.Микляева А.В., Безгодова С.А., Васильева С. В., Румянцева П. В., Солнцева Н. В. Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов . Психологическая наука и образование . 2018 . Т . 23 . No 4
- 89.Миловидова Л.Е. Динамика личностно-профессионального роста студентов в процессе вузовской подготовки (техническое образование): Дис. ... канд. пед. наук / Миловидова Л.Е. - М., 2000. - 159 с
- 90.Мироненко И.Л. Современные теории в психологии личности / И.Л. Мироненко. - СПб.: Изд-во Михайлова В.Л., 2003. - 224 с
- 91.Миронова Т. Л., Дондупова Э.В. Особенности самоотношения студентов, склонных к перфекционизму // Вестник Бурятского университета. 2010. No5. С. 88—100.
- 92.Михайлова Е. Л. Лень в учебной деятельности студентов // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов. – СПб., 2005. – С. 312–314.
- 93.Моросанова В.И. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции и их связь с успешностью обучения // Психологический журнал. 1995. № 4. С. 41-49.

94. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. - М.: Наука, 2001. - 192 с.
95. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 134 - 140.
96. Мохова С. Б., Неврюев А.Н. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов // Вопросы психологии. — 2013. — No 1. — С. 25—33.
97. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст] : [Сборник работ] / В. Д. Небылицын ; [Предисл. чл.-кор. АПН СССР, проф. Б. Ф. Ломова и др.] ; АН СССР, Ин-т психологии, Акад. пед. наук СССР, Ин-т общей и пед. психологии. - Москва : Наука, 1976. - 336 с
98. Нефедова, Н.А. Внеучебная деятельность как инновационный блок воспитательной системы вуза. Монография. - М.: Издательство «Академия МНЭ- ПУ», 2014. – 153 с.
99. Ошемкова Ю. С. Лень у молодых людей как следствие отсутствия экзистенциальной мотивации / Ананьевские чтения 2004. СПб.: Изд-во СПбГУ. - 2004. С. 591-592.
100. Парамонова В. В. Феномен телесного перфекционизма как социокультурная патология // Культурно-историческая психология. 2009. No3. С. 34—41.
101. Петрова Р. Г., Рябова Т. В. Низкая успеваемость студентов младших курсов: мера социальной ответственности университета / Р. Г. Петрова, Т. В. Рябова // Управление устойчивым развитием. - 2019. - No 1. - С. 62-67.
102. Петровский А.В., Психология развивающейся личности : монография. – Москва : Педагогика, 1987. – 240 с.
103. Платонов, К. К. О системе психологии [Текст] / К. К. Платонов. - М.: «Мысль», 1972. - 216 с.

104. Платформенная занятость в России: масштабы, мотивы и барьеры участия [Электронный ресурс]: аналитический доклад / О. В. Синявская, С. С. Бирюкова, Е. С. Горват, Д. Е. Карева, Д. А. Стужук, К. О. Чертенков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2022. —
105. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] /Ю. П. Поваренков. - Ярославль: Канцлер, 2008. - 400 с.
106. Поваренков, Ю. П. Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник, No 1(19), 1999. - С. 79- 85.
107. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. Монография / Н.А. Подымов. - М. : Прометей, 1998. - 239 с.
108. Пожарова Д. Уровень академической прокрастинации у студентов вузов Москвы, Владивостока и Ставрополя из семей разного типа // Сборник научно-исследовательских работ студентов – победителей конкурса НИРС 2013–2014 гг. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – С. 721–730.
109. Поляков А. В. Психологические аспекты профессиональной деформации преподавателей вузов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2007. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-professionalnoy-deformatsii-prepodavateley-vuzov> (дата обращения: 12.08.2019).
110. Попова, Е.А. Личностные предикторы прокрастинации. /Е.А. Попова //Теоретические и практические исследования психологии и педагогики: 1 часть (гендерная психология, медицинская психология, общая психология и психология личности, педагогическая и коррекционная психология, психологические аспекты межэтнических и межкультурных отношений, психология труда, инженерная психология и эргономика, психология управления и организационная психология, социальная психология) XXI международная научно-практическая конференция для студентов,

аспирантов и молодых ученых, г. Москва, 30.04.2014г. – М.: Московский научный центр психологии и педагогики.–С. 44-47.

111. Посохова С. Т. Лень: психологическое содержание и проявления // Вестник СПбГУ. 2011. Серия 12. Вып. 2. С. 159 – 166.
112. Почекаенков В.С. Формирование индивидуального стиля самостоятельной учебной деятельности студентов педагогических институтов (на материале языковых специальностей) : Дис. ... канд. пед. наук / Почекаенков В.С. — М., 1979.- 166 с.
113. Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности: Материалы Российской научно-практической конференции, 8- 10 октября 2003 г., г. Ярославль [Текст] // под. ред. Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во «Аверс Пресс», 2003. - 360 с.
114. Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи: сборник научных статей. - Саратов.: Изд-во «Саратовский источник», 2015. - 139 с.
115. Рубинштейн С.Л. Основы психологи. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. С. 251.
116. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание: Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн, - СПб.: Изд-во ПИТЕР, 2000. - 512 с.
117. Руднова Н.А. Профессиональная мотивация и ее вклад в уровень прокрастинации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018а. Т. 7. № 5А. С. 201-211.
118. Руднова Н.А. Профессиональная мотивация и ее вклад в уровень прокрастинации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 5А. С. 201-211.
119. Руднова Н.А. Характеристики саморегуляции деятельности как предикторы прокрастинации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. Вып. 4. С. 550–561. DOI: 10.17072/2078- 7898/2018-4-550- 561

120. Силина Е.Л. Индивидуальный стиль учебной деятельности старшеклассников в зависимости от разноуровневых свойств интегральной индивидуальности / Е.Л. Силина // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. — Пермь : ПГПИ, 1992. — С. 55-61.184)
121. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.М. Симонова. - М., 1982. - 25 с.
122. Соколова, Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен. [Текст]/ Е.Т. Соколова // Вопросы психологии. —2009. —№ 1. — с.67-80
123. Стрижакова Н. Е., Петьков В.А., Романов Д. А. Взаимосвязь становления языковой компетенции и социально-профессиональной компетентности студентов // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2015. No 5 (123). С. 177-181
124. Тарханова П. М., Холмогорова А. Б. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом // Психологическая наука и образование. 2011. No5. С. 52—60
125. Тащилина Е.А. Исследование прокрастинации и перфекционизма у студентов университета различных направлений подготовки: дисс. магистра психологии. – Екатеринбург, 2014. – 80 с.
126. Ткачева С. В. Анализ теоретических подходов к изучению проявлений синдрома прокрастинации в зависимости от мотивации учения у студентов педагогического ВУЗа. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет.
127. Токарева О. О. Временная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего бакалавра гуманитарных специальностей // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – No 1. – С. 121-136.
128. Толочек, В. А. Стили деятельности: модель стилей с изменчивыми условиями деятельности / В. А. Толочек. - М. : Б. и., 1992. - 76,

129. Тронь Т. М. Взаимосвязь личностных черт "активных прокрастинаторов" и эффективности обучения // АНИ: педагогика и психология. 2017. №2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lichnostnyh-chert-aktivnyh-prokrastinatorov-i-effektivnosti-obucheniya> (дата обращения: 16.09.2020).
130. Тронь Т. М. Взаимосвязь параметров академической прокрастинации с психическими состояниями, уровнем субъективного контроля, учебной мотивацией и успеваемостью у студентов-прокрастинаторов // Международный научно-исследовательский журнал. — 2017. — № 11 (65) Часть 1. - С. 88-94.
131. Уткина Ю. В. Подходы к уточнению понятия "профессиональная коммуникация педагога" // ЧиО. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-utochneniyu-ponyatiya-professionalnaya-kommunikatsiya-pedagoga> (дата обращения: 12.08.2019).
132. Филясова Ю.А., Потемкин В. К. Социальные предпосылки перфекционизма преподавателя университета// Социология. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-predposylki-perfektsionizma-prepodavatelya-universiteta> (дата обращения: 12.08.2021).
133. Фишер Я. И. Особенности академической прокрастинации у студентов // Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования. Сборник материалов IX международной научно-практической конференции молодых ученых. - Санкт-Петербург. - 2014. С. 185-188.
134. Холмогорова А. Б., Воликова С.В., Полтунова Е.В. Семейные факторы депрессии // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 63—71.
135. Холмогорова А. Б., Гаранян Н.Г., Евдокимова Я. Г. и др. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. 2009. №3. С. 16—26
136. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. 1992. Т. 13., № 3. С. 84 – 92

137. Чеврениди А. А. Прокрастинация в структуре временных отношений личности // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prokrastinatsiya-v-strukture-vremennyh-otnosheniy-lichnosti> (дата обращения: 08.07.2019).
138. Чернышева Н. А. Прокрастинация: актуальное состояние проблемы и перспективы изучения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1 / 2016: электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. Кол.: Е. А. Силина (отв. ред. вып.), А.А. Волочков, Т.В. Евтух (отв. секретарь вып.); Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. - Пермь, 2016 а. С. 17-26.
139. Чернявская, А. П. Условия успешного процесса обучения / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 4. – С. 51-58. – EDN RYPTCH.
140. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - Репр. воспр. текста издания 1982. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
141. Шакуров Р. Х. Психология межличностных отношений в ССУЗ. Казань: ИССО РАО, 1998. – 124 с.
142. Шамшикова О.А., Кормачева И.Н. К вопросу о психологическом феномене «прокрастинация» // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Развитие человека в современном мире», г. Новосибирск, 15-17 апреля 2014 г. – С. 253-270.
143. Шемякина О. О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов // Психология и право. - 2013. - № 4. С. 1-14.
144. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. - Ростов н/Дону: Рост, пед. ун-т. 1994.

145. Шухова Н. В. Организация времени старшеклассника. Спецкурс по психологии. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 46 с.
146. Щелина Т. Т. Проблема и опыт подготовки преподавателей высшей школы к обеспечению профессионального самоопределения студентов // Культура. Духовность. Общество. 2013. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-i-opyt-podgotovki-prepodavateley-vysshey-shkoly-k-obespecheniyu-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov> (дата обращения: 12.08.2019)
147. Щукин М.Р. Проблемы индивидуального стиля в современной психологии // Интегральное исследование индивидуальности: Стиль деятельности и общение. - Пермь, 1992.
148. Юдеева Т.Ю., Гаранян Н.Г., Жукова Д. Н. Апробация опросника студенческой прокрастинации С. Lay // Психологическая диагностика. 2011. № 2. С. 84–94.
149. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Современные модели перфекционизма // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 29. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.07.2019)
150. A Iran-Nejad, BS Chissom Contributions of Active and Dynamic Self-Regulation to Learning. Innovative Higher Education 17 (2), 125-136
151. Abbasi, Irum & Alghamdi, Nawal. (2015). The Prevalence, Predictors, Causes, Treatment, and Implications of Procrastination Behaviors in General, Academic, and Work Setting. International Journal of Psychological Studies. 7. 10.5539/ijps.v7n1p59.
152. Ackermann, D. S., & Gross, B. L. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics Of Procrastination. Journal of Marketing Education, 27(5), 5-13. doi: 10.1177/0273475304273842
153. Aitken M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1982). Dissertation Abstracts International, 43, 722.

154. Aregbeyen, O. (2010). Students perception of Effective Teaching and Effective Lecturer Characteristics at the University of Ibadan, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Science*, 7(2), 62-62. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Omo_Aregbeyen2/publication/250303799_Students_Perceptions_of_Effective_Teaching_and_Effective_Lecturer_Characteristics_at_the_University_of_Ibadan_Nigeria/links/562b4cfb08ae518e348064f6/Students-Perceptions-of-Effective-Teaching-and-Effective-Lecturer-Characteristics-at-the-University-of-Ibadan-Nigeria.pdf
155. Bartholomew, Kimberley & Ntoumanis, Nikos & Ryan, Richard & Bosch, Jos & Thøgersen-Ntoumani, Cecilie. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality & social psychology bulletin*. 37. 1459-73. 10.1177/0146167211413125.
156. Bartholomew, Kimberley & Ntoumanis, Nikos & Thøgersen-Ntoumani, Cecilie. (2010). The Controlling Interpersonal Style in a Coaching Context: Development and Initial Validation of a Psychometric Scale. *Journal of sport & exercise psychology*. 32. 193-216. 10.1123/jsep.32.2.193.
157. Birner, L. (1993). Procrastination: Its role in transference and countertransference. *Psychoanalytic Review*, 80(4), 541-558.
158. Briody, R. (1980). An exploratory study of procrastination (Doctoral dissertation, Brandeis University, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 590.
159. Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 575–584.
160. Burka J. B., & Yuen L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
161. Cameron, Judy. (2001). Negative Effects of Reward on Intrinsic Motivation--A Limited Phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan

- (2001). Review of Educational Research - REV EDUC RES. 71. 29-42. 10.3102/00346543071001029.
162. Cassady, J. and Ronald E. Johnson. "Cognitive Test Anxiety and Academic Performance." *Contemporary Educational Psychology* 27 (2002): 270-295.
163. Cheong, P. H., Shuter, R., & Suwinyattichai, T. (2016). Managing student digital distractions and hyperconnectivity: communication strategies and challenges for professorial authority. *Communication Education*, 65(3), 272-289. doi:10.1080/03634523.2016.1159317
164. Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 14, 245–264.
165. Codina, Nuria; Valenzuela, Rafael; Pestana, Jose V. & Gonzalez-Conde, Joan Relations Between Student Procrastination and Teaching Styles: Autonomy-Supportive and Controlling. – 2018.- *Frontiers in Psychology* Vol. 9. 10.3389/fpsyg.2018.00809
166. Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolter, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303. doi: 10.1016/j.lindif.2014.04.001
167. Crystal X. Tan, Rebecca P. Ang, Robert M. Klassen. *Correlates of Academic Procrastination and Students Grade Goals.* // Springer Science, 2008.
168. Custer, Nicole. (2018). Test Anxiety and Academic Procrastination Among Prelicensure Nursing Students. *Nursing Education Perspectives*. 39. 1. 10.1097/01.NEP.0000000000000291.
169. Darling H, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 57–77.
170. Díaz-Morales, Juan & Cohen, Joseph & Ferrari, Joseph. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination.

- Personality and Individual Differences. 45. 554-558.
10.1016/j.paid.2008.06.018.
171. Digman, J.M. (1990) Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
172. Duncan, D. K., Hoekstra, A. R., & Wikcox, B. R. (2012). Digital Devices, Distractions, and Student Performance: Does In-Class Cell Phone Use Reduce Learning? *Astronomy Education review*, 11(1), 1-4. doi: 10.3847/AER2012011
173. Eaton, M. J., & Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 89, 433-440. doi:10.1037/0022-0663.89.3.433
174. Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior & Personality*, 4(1), 151-161
175. Ellis, A., Knaus, W. J. *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books. -1977.
176. Etzioni, A. (2001). *Humble Decision Making*. Boston: Harvard.
177. Fernie, B.A., Spada, M.M., 2008. Metacognitions about procrastination: a preliminary investigation. *Behav. Cogn. Psychother.* 36 (3), 359–364.
178. Ferrari J. R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures // *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* – 1992. – № 2, 1992 – p. 97-110.
179. Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self-Esteem, and Task Delay Frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 185-196.
180. Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescence*, 28(112), 963-970.
181. Ferrari, J.R. (1991a). Compulsive procrastinations: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455-458.

182. Ferrari, J.R. (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
183. Ferrari, J.R. (1991c). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individual Differences*, 12, 1233-1237.
184. Ferrari, J.R. (1991d). Procrastination and project creation: Choosing easy, non-diagnostic items to avoid self-relevant information. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 619-628.
185. Ferrari, J.R. (1992). Procrastination in the workplace: Attributions for failure among individuals with similar behavioral tendencies. *Personality and Individual Differences*, 13, 315-319.
186. Ferrari, J.R., & Diaz-Morales, J.F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96.
187. Ferrari, J.R., Diaz-Morales, J.F., O'Callaghan, J., Diaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behaviors delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastinators. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 38, 458-464.
188. Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority styles. *Individual Psychology*, 51, 50-60.
189. Flett, G.L., Blankstein, K.R., & Martin, T.R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. In J.R. Ferrari, J.L. Johnson, and W. McCown (Ed) *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 137-167). New York: Plenum Publications.
190. Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-146
191. Grasha A.F. *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance, 1997.

192. Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2012). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *Europa Journal of Psychological of Education*, 28, 841- 861. doi: 10.1007/s10212-012-0143-4
193. Haerens, Leen & Aelterman, Nathalie & Vansteenkiste, Maarten & Soenens, Bart & Van Petegem, Stijn. (2014). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*. 16. 10.1016/j.psychsport.2014.08.013.
194. Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611–616.
195. Hewitt P.L., Flett G.L., Sherry S.B., Habke M., Parkin M., Lam R.W., McMurtry B., Ediger E., Fairlie P., Stein M.B. The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 84(6), 1303-1325.
196. Honey P., Mumford A. *Manual of Learning Styles* . London: Publications, 1988 . 342 p .
197. Hussain, Irshad & Sultan, Sarwat. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 5. 1897-1904. 10.1016/j.sbspro.2010.07.385.
198. Irwansyah, M Rudi & Asrida, Putu. (2021). Does Time Management and Peer Management Affect The Academic Procrastination Of Students?
199. Janis I.L., Mann L. *Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. New York: The Free Press, A division of Macmillan Inc., 1979. 488 p.
200. Kachgal M. M., Hansen L. S., Nutter K. J. Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations // *Journal of Developmental Education*. –2001. – 25. – p. 14-24.

201. Kagan M., Cakir O., Ilhan T., Kandemir M. (2010) Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. Article Number - 9542DFC59697, Vol.11(1), pp. 1-11, January 2019
202. Kahneman D., Tversky A. Prospect Theory: an Analysis of Decision under Risk // *Econometrica*. 1979. Vol. 47. P. 263–294.
203. Kim, K.R., Seo, E.H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. - 2015. - Vol. 82. Pp. 26-33. doi:/10.1016/j.paid.2015.02.038
204. Kim, Sowon & Fernandez, Sébastien & Terrier, Lohyd. (2016). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*. 108. 10.1016/j.paid.2016.12.021.
205. Košíková, M., Loumová, V., Koval'ová, J., Vašaničová, P., Bondarenko, V. M. (2019) “A Cross-Culture Study of Academic Procrastination and Using Effective Time Management”, *PeriodicaPolytechnica Social and Management Sciences*. <https://doi.org/10.3311/PPso.13348>
206. Kuo B.C.H. Culture's Consequences on Coping Theories, Evidences, and Dimensionalities // *J. of Cross-Cultural Psychology*. – 2011. – Vol. 42(6). – P. 1084–1100.
207. Lay C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.
208. Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big- five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences*, 25, 187–193.
209. Lee D., Kelly K.R., Edwards J.K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, no. 40, pp. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.010>.

210. Lopez, Diana & Zhu-Salzman, Keyan & Ek Ramos, Maria Julissa & Sword, Gregory. (2014). Castillo et al (2014) PLoS One.
211. Lyons M., Rice H. Thieves of time? Procrastination and the Dark Triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 2014, 61, 34–37.
212. M Komarraju, SJ Karau, RR Schmeck. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences* 19 (1), 47-52
213. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // *The Journal of Positive Psychology*. — 2006. — T. 1. — C. 160—168.
214. Maleki F., Talaei M.H, Moghadam S., Shadigo S., Taghinejad H., Mirzaei A. Investigating the Influence of Teachers' Characteristics on the Teacher-Student Relations from Students' Perspective at Ilam University of Medical Sciences / F. Maleki [at al.] // *Journal of Clinical and Diagnostic Research*. - 2017. - No. 11. - P. 04-08.
215. Masanori Y., Yoshiko G., Takeshi M., Hiroshi K., Hiroyuki M. The Relationship among Self-Regulated Learning, Procrastination, and Learning Behaviors in Blended Learning Environment // *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition & Exploratory Learning in Digital Age*. 2015. P. 67—74.
216. McCown W., Petzel T., & Rupert P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781–786.
217. McCown, W., & Johnson, J. (1989). Differential arousal gradients in chronic procrastination. Paper presented at the American Psychological Association, Alexandria, VA.
218. McCown, W., Carise, D., & Johnson, J. (1991). Trait procrastination in self-described adult children of excessive drinkers: An exploratory study. *Journal of Social Behavior & Personality*, 6(1), 147-151.

219. McCoy, B. R. (2016). Digital Distractions in the Classroom Phase II: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class related Purposes. *Journal of Media Education*, 7(1), 5-14
220. Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56, 243-252. doi: 10.1016/j.compedu.2010.07.025
221. Milgram, N. A., Sroloff, B., and Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *J. Res. Pers.* 22, 197–212. doi: 10.1016/0092-6566(88)90015-3
222. Milgram, N., & Naaman, N. (1996). Typology in procrastination. *Personality & Individual Differences*, 20(6), 679-683.
223. Mohammadkarim, B., Mahmood, S., Ramin, R., Seyed Mojtaba, H., Mehdi, R., Amin, H. D., & Ahmad, A. (2015). Prioritization of Factors Affecting Time Management among Health Managers. *International Journal of Travel Medicine and Global Health*, 3(4), 169–174. <https://doi.org/10.20286/ijtmgh-0304142>
224. Natriello, G., & McDill, E.L. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement/ *Sociology of Education*, 59, 18-31.
225. Newmann, F., et al. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. - San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
226. Nordby, K., Klingsieck, K. B., & Svartdal, F. (2017). Do procrastination-friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education*, 20(3), 491-512. doi: 10.1007/s11218-017-9386-x
227. O'Donoghue, T., Rabin, M. Incentives for procrastinators. *Quarterly Journal of Economics*. - 1999. - 114. Pp. 769-816.
228. Paden, N., & Stell, R. (1997). Reducing Procrastination through Assignment and Course Design. *Marketing Education Review*, 7(2), 17-25. doi: 10.1080/10528008.1997.11488587

229. Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark side of normal personality: Self-report and behavioral correlates. Unpublished manuscript, University of British Columbia.
230. Poyrazli, S. & Arbona, Consuelo & Bullington, R. & Pisecco, S.. (2001). Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. *College Student Journal*. 35. 52-62.
231. Procee, R. A Formal Model of Procrastination / R. Procee, B. A. Kamphorst, A. Wissen, J-J. Ch. Meyer // *The Proceedings of the 25th Benelux Conference on Artificial Intelligence*. – 2013. – P. 152–159
232. Quirk M.E. *How to Learn and Teach in Medical School*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1994. 115 c
233. Reeve, Johnmarshall. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist - EDUC PSYCHOL*. 44. 159-175. 10.1080/00461520903028990.
234. Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387 – 394.
235. Sanbonmatsu DM, Strayer DL, Medeiros-Ward N, Watson JM (2013) Who Multi-Tasks and Why? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking. *PLoS ONE* 8(1): e54402. URL: <http://www.apa.org/research/action/multitask.aspx> дата обращения: 15.07.2020).
236. Schouwenburg, H., & Lay, C. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481±490.
237. Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the Things we Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Education Psychology*, 99(1), 12-25. doi: 10.1037/0022- 0663.99.1.12
238. Seemiller, C. (Curbing Digital Distractions in the Classroom. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 214-231.

239. Shi, Mengyao & Zhai, Xiangyu & Li, Shiyuan & Shi, Yuqing & Fan, Xiang. (2021). The Relationship between Physical Activity, Mobile Phone Addiction and Irrational Procrastination in Chinese College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18. 5325. [10.3390/ijerph18105325](https://doi.org/10.3390/ijerph18105325).
240. Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 314–321.
241. Solomon, L.J., Rothblum, E.D. Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*. - 1984. - 31(4).
242. Steel P., Ferrari J. (2013) Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51–58.
243. Steel, P., & Konig, C. J. (2006). Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review*, 31, 889-913. <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>
244. Steel, P., Klingsieck, K.B. Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*. - 2016. - 51. Pp. 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
245. Thomée, S.; Härenstam, A.; Hagberg, M. Mobile phone use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults—a prospective cohort study. *BMC Public Health* 2011, 11, 66.
246. Tibbett T.P., Ferrari J.R. (2014) The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Personality and Individual Differences*, 82, 175– 184.
247. Tuckman B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473–480

248. Tversky A., Kahneman D. The Framing of decisions and the psychology of choice // Science. New Series. 1981. Jan. 30. Vol. 211, No 4481. P. 453–458.
249. Vallerand, Robert. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*. 11. 312-318.
250. van der Kolk, B.A. (1989). The Compulsion to Repeat the Trauma. *Psychiatric Clinics of North America*, 12.2:389-411.
251. Visser, Lennart & Korthagen, Fred & Schoonenboom, Judith. (2018). Differences in Learning Characteristics Between Students With High, Average, and Low Levels of Academic Procrastination: Students' Views on Factors Influencing Their Learning. *Frontiers in Psychology*. 9. 10.3389/fpsyg.2018.00808
252. Vonk, R. (2013). *Sociale psychologie* (3e druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
253. Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149–158. [http://dx.doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00019-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00019-2).
254. Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30, 669 –68

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Бланк методики Шкала прокрастинации для студентов (С. Лэй)

Procrastination Scale for Student Population (C. Lay, 1986)

Инструкция. Для описания собственной личности люди могут использовать разные характеристики. Определите, пожалуйста, насколько характерно или не характерно для Вас каждое из следующих утверждений. Для этого используйте пятибалльную систему ответов.

В колонке с правой стороны укажите балл, наилучшим образом характеризующий Вас.

1 балл - в высшей степени не характерно;

2 балла - в умеренной степени не характерно;

3 балла - нейтрально;

4 балла - в умеренной степени характерно;

5 баллов - в высшей степени характерно.

1	Я часто берусь за выполнение заданий, которые планировал выполнить несколько дней назад	
2	Я не выполняю заданий до тех пор, пока их не нужно сдавать	
3	Когда я заканчиваю читать книгу, взятую в библиотеке, я сразу же возвращаю ее, независимо от указанной даты возврата	
4	Когда наступает время утреннего пробуждения, я чаще всего сразу же встаю из постели	
5	Написанное мною письмо может лежать несколько дней, пока я его отправлю	
6	Как правило, я своевременно делаю ответные телефонные звонки	
7	Я редко выполняю вовремя даже те виды работ, которые требуют незначительных усилий, - просто сесть и сделать их	
8	Я, как правило, принимаю решения как можно скорее	
9	Я, как правило, откладываю начало работы, которую нужно выполнять	
10	Мне обычно приходится спешить, чтобы выполнить задание к нужному сроку	
11	Когда я готовлюсь к выходу из дома, я редко спохватываюсь что-нибудь доделывать в последнюю минуту	
12	Когда близится срок завершения работы, я часто впустую трачу время на другие вещи	
13	Я предпочитаю заранее выходить на деловую встречу	
14	Обычно я берусь за выполнение задания сразу после того, как оно было дано	
15	Я часто выполняю задания раньше, чем это необходимо	
16	Я часто завершаю покупку подарков к дню рождения или Новому году в последнюю минуту	
17	Даже важные вещи я часто покупаю в последнюю минуту	
18	Я, как правило, выполняю все запланированные на день дела	
19	Я постоянно говорю: «Я сделаю это завтра»	
20	Я обычно проверяю, все ли необходимое я сделал, до того, как вечером устраююсь отдохнуть	

Приложение Б

Бланк опросника «Многопрофильная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта»

Пожалуйста, выразите степень своего согласия с утверждениями, приведёнными ниже, используя числа от 1 (совершенно не согласен) до 7 (совершенно согласен).

1	Когда я над чем-нибудь работаю, я не могу расслабиться, пока не доведу это до совершенства	
2	Я не склонен критиковать кого-то, за то, что он или она слишком легко сдается	
3	В общении с близкими людьми для меня не принципиальна их успешность	
4	Я не критикую своих друзей, если для них приемлемо то, что не безупречно	
5	Мне трудно соответствовать требованиям окружающих	
6	Одна из моих целей - быть совершенным во всем, что я делаю	
7	Все, что делают окружающие, должно быть сделано качественно	
8	Я никогда не задаюсь целью добиться совершенства в том, над чем работаю	
9	Окружающие с пониманием относятся к тому, что я, как и все, могу ошибаться	
10	Меня не раздражает, когда окружающие не делают всего, на что способны	
11	Чем лучше я что-то делаю, тем большего от меня ждут	
12	Мне не особенно нужно быть совершенным	
13	Все, что я сделаю не совсем безупречно, будет рассматриваться окружающими как плохая работа	
14	Я стремлюсь быть как можно совершеннее	
15	Для меня очень важно, чтобы каждая моя попытка была удачной	
16	Я многого жду от людей, которые значимы для меня	
17	Я стремлюсь быть лучшим во всем, что я делаю	
18	Окружающие считают, что я должен быть успешным во всем, чем я занимаюсь	
19	Я не требую многого от окружающих	
20	Я требую от себя не меньшего чем совершенство	
21	Я буду нравиться окружающим, даже если не добьюсь выдающихся успехов во всем	
22	Мне неинтересны люди, которые не стремятся стать лучше	
23	Мне крайне неприятно обнаруживать ошибки в своей работе	
24	Я не требую многого от своих друзей	
25	Если у меня что-то получилось, это означает, что теперь я буду вынужден стараться еще больше, чтобы угодить окружающим	
26	Если я прошу о чем-то, это должно быть сделано безупречно	
27	Я терпеть не могу, когда окружающие допускают ошибки	
28	Я ставлю перед собой большие, труднодостижимые цели	
29	Люди, которые много значат для меня, никогда не должны меня подводить	
30	Окружающие придерживаются хорошего мнения обо мне, даже если у меня что-то не получается	
31	Я чувствую, что люди слишком требовательны ко мне	
32	Я всегда должен работать в полную силу	

33	Хотя люди могут этого не показывать, они разочаровываются во мне, когда я совершаю промах	
34	Мне не обязательно быть лучшим во всем, чем я занимаюсь	
35	Моя семья полагает, что я должен быть совершенным, ожидает от меня этого	
36	Я не ставлю перед собой больших, труднодостижимых целей	
37	Мои родители не особенно рассчитывали на то, что я буду успешен во всех сферах моей жизни	
38	Я уважаю обычных, ничем не выдающихся людей	
39	Люди ожидают от меня не меньшего, чем совершенство	
40	Я очень требователен к себе	
41	Люди ждут от меня большего, чем то, на что я способен	
42	Я всегда должен быть успешным в учебе или работе	
43	Меня не раздражает, когда значимые для меня люди не стараются изо всех сил	
44	Окружающие будут продолжать считать меня компетентным, даже если я допущу ошибку	
45	Я не считаю, что другие люди должны добиваться выдающихся успехов во всем, что они делают	

Приложение В

Бланк Шкалы тревоги Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Суждения

№пп	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Шкала личной тревожности

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

Суждения

№пп	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
21	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23	Я легко расстраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26	Я чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя беззащитным	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Приложение Г
Первичные результаты диагностики респондентов

Таблица 1 «Первичные данные респондентов по методикам: Шкала прокрастинации для студентов (С. Лэй), опросника «Многопрофильная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта», Шкалы тревоги Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина»

пп	Перфекционизм			Прокрастинация уровень	Тревожность	
	ПОС	ПОД	СПП		СТ	ЛТ
1	60	64	46	44	28	54
2	51	54	46	55	42	44
3	73	43	39	36	37	58
4	61	34	42	77	29	38
5	53	46	48	43	39	49
6	61	37	47	50	36	58
7	55	51	41	56	37	57
8	73	55	54	74	48	41
9	74	56	55	61	41	50
10	54	54	55	60	33	59
11	74	44	58	46	41	48
12	48	31	50	74	37	51
13	75	42	41	45	39	47
14	66	38	39	63	32	54
15	69	44	49	37	29	56
16	63	48	65	45	37	49
17	59	49	59	75	31	51
18	55	45	50	82	35	56
19	47	39	45	66	39	51
20	53	29	33	66	49	27
21	58	54	47	58	37	48
22	72	51	57	77	38	51
23	69	40	53	43	38	50
24	90	89	63	22	15	23
25	97	79	72	26	15	20
26	90	73	52	56	40	51
27	80	71	56	51	41	50
28	79	53	47	73	29	42
29	87	61	62	44	33	50
30	46	52	62	45	42	50
31	80	65	75	47	45	54
32	80	81	68	63	38	49
33	48	60	48	59	36	53
34	49	29	54	55	41	39
35	61	44	60	71	29	42
36	34	40	21	65	49	45

37	74	50	70	74	25	53
38	58	50	59	73	36	55
39	77	55	67	72	43	39
40	82	57	61	70	36	49
41	39	49	42	71	28	27
42	63	55	48	57	41	48
43	61	51	44	52	39	50
44	67	52	43	48	46	50
45	62	68	55	74	36	54
46	71	51	70	69	31	43
47	74	72	40	36	35	54
48	47	46	48	44	37	51
49	64	53	50	52	27	34
50	59	42	42	68	33	51
51	70	51	60	51	48	60
52	65	37	41	78	38	44
53	78	68	72	65	33	52
54	86	60	62	57	45	49
55	98	85	78	32	46	53
56	71	47	53	69	32	49
57	56	50	45	62	38	45
58	81	62	66	72	48	45
59	65	60	50	49	37	50
60	53	46	32	60	45	57
61	45	47	40	68	25	26
62	76	62	70	58	43	54
63	55	36	46	40	38	54
64	60	44	68	79	31	44
65	47	48	32	58	35	56
66	64	42	74	84	27	34
67	47	43	54	55	35	40
68	61	67	48	49	15	48
69	67	48	59	67	43	57
70	66	42	40	43	23	27
71	59	39	40	36	20	28
72	79	62	75	79	37	53
73	63	30	70	53	31	34
74	87	81	77	78	17	37
75	78	45	49	73	39	48
76	29	27	92	84	34	52
77	41	33	73	79	44	46
78	51	36	55	35	38	59

79	65	71	80	63	26	33
80	71	74	83	49	36	46
81	87	69	65	47	28	48
82	40	46	38	66	42	40
83	67	43	42	55	47	38
84	65	30	59	59	38	52
85	58	33	41	36	32	54
86	43	33	70	88	40	60
87	82	50	55	73	41	34
88	53	48	50	53	32	42
89	65	62	60	51	28	54
90	61	45	50	67	32	38
91	61	42	39	65	27	39
92	76	47	49	38	44	51
93	51	49	54	51	39	53
94	101	77	80	42	40	48
95	68	44	66	38	29	51
96	59	52	64	35	27	54
97	89	83	71	44	36	48
98	64	30	49	59	33	53
99	67	47	79	35	36	58
100	64	41	51	78	39	51
101	99	54	96	55	49	27
102	55	56	57	40	39	54
103	80	53	71	47	37	52
104	88	28	59	45	22	35
105	47	52	58	46	17	54
106	48	36	55	62	26	44
107	47	35	53	67	40	44
108	42	38	47	52	47	56
109	87	61	56	58	35	53
110	78	17	39	52	40	55
111	56	43	49	44	34	44
112	67	48	49	41	33	46
113	78	55	55	58	45	27
114	120	100	90	65	34	42
115	83	57	58	48	34	24
116	56	65	54	43	37	32
117	87	57	56	56	29	17
118	100	68	85	67	49	44

119	71	53	58	48	46	54
120	67	57	62	55	32	49
121	58	55	57	47	32	45
122	65	53	60	60	44	38
123	72	58	58	57	45	31
124	62	56	59	53	38	35
125	74	59	55	48	40	44
126	78	60	61	61	47	48
127	80	62	63	63	50	51
128	73	58	55	80	40	37
129	110	68	85	90	37	43
130	93	97	88	93	40	32
131	78	52	55	45	43	43
132	57	66	68	50	37	44
133	60	37	56	37	45	46
134	76	53	50	39	40	52
135	100	64	73	49	38	48
136	82	62	45	30	39	55
137	66	53	55	75	43	52
138	51	15	53	61	47	57
139	72	73	69	65	31	47
140	110	83	58	56	36	56
141	98	74	83	58	43	54
142	77	68	78	63	44	46
143	56	63	35	72	38	38
144	45	93	69	53	42	47
145	43	37	70	57	36	46
146	59	67	44	71	43	37
147	96	82	83	85	56	56
148	81	53	96	71	29	66
149	66	45	57	62	47	26
150	94	35	44	67	36	46
151	23	43	23	72	44	46
152	38	53	70	85	43	32
153	82	55	83	77	46	40
154	76	62	74	51	25	37
155	65	53	57	43	22	28
156	77	67	70	43	39	49
157	81	83	75	50	36	58
158	86	68	83	56	37	57

159	98	83	30	74	48	41
160	39	59	55	29	18	24
161	37	23	63	57	36	55
162	44	47	70	42	19	37
163	115	85	94	91	58	68
164	66	74	77	51	35	61
165	78	73	95	63	50	52
166	84	79	83	45	46	67
167	120	97	71	87	39	48
168	93	87	80	54	50	59
169	81	63	67	69	45	36
170	78	65	62	65	34	38
171	90	71	90	49	48	47
172	93	59	72	92	32	51
173	77	38	60	59	37	39
174	100	55	63	62	44	46
175	120	69	72	75	35	48
176	87	100	89	80	47	45
177	59	67	50	57	31	30
178	43	33	17	48	32	25
179	27	20	55	56	38	29
180	98	75	42	49	46	44
181	77	59	60	60	45	46
182	87	69	70	70	55	56
183	79	61	62	62	47	48
184	78	65	90	76	48	50
185	77	59	61	61	28	35
186	79	78	65	72	40	48
187	81	79	58	62	37	52
188	110	59	70	84	46	38
189	65	60	60	38	22	47
190	57	68	72	46	30	44
191	70	77	58	53	21	37
192	43	17	38	72	33	42
193	85	53	62	95	47	52
194	78	30	61	60	25	12
195	120	15	90	100	31	52
196	78	83	81	74	28	41
197	19	17	14	42	17	25

Приложение Д
Описательные статистики результатов успеваемости студентов

Таблица 2 Описательные статистики результатов успеваемости студентов 1 курс

Максимальные значения	Минимальные значения	Средний балл
90	60	77
90	49	75,22222
90	60	75
90	60	74,72222
90	55	64,88889
90	60	74,44444
90	55	74,72222
80	50	61,33333
70	55	59,61111
77	55	62,5
83	55	64,05556
80	55	63,33333
95	75	83,61111
90	60	75,44444
90	80	85,88235

100	70	82,75
90	60	75,44444
95	75	82,8125
80	55	61,5625
65	55	60,1875
90	60	74,61111
95	75	82,8125
90	50	69,33333
90	50	68,27778
90	60	75,44444
90	50	74,33333
90	50	74,88889
85	55	73,77778
90	55	73,5
85	55	68,9375
85	55	69,47059
85	55	70,22222
85	55	72,72222
85	55	72,88889
88	55	73,11111
85	55	72,27778
85	55	69,11111
95	75	82,64706
95	75	82,8125
90	60	75,44444
95	75	82,8125
95	75	82,8125
90	60	75,44444
90	60	75,44444
80	50	61,33333

95	70	81,125
85	60	73,77778
77	55	63,94444
95	75	82,8125
80	0	54,44444
80	55	66,55556
55	30	57,94444
95	75	82,77778
83	0	46,44444
90	60	75,44444
80	0	9,611111
80	38	55,55556
90	60	75,44444
95	75	82,77778
80	55	69,44444

Таблица 3 Описательные статистики результатов успеваемости студентов 2 курс

Минимальные значения	Максимальные значения	Средний балл
0	80	47,4285714
0	75	43,4285714
45	80	67,5
0	80	45,0714286
55	80	67,8571429
0	75	42,8571429
5	80	65,3571429
0	65	43,9285714
0	65	50,3571429

5	85	55,7142857
60	90	71,7857143
60	80	71,4285714
55	80	70,3571429
60	80	70,7142857
5	85	52,7142857
10	90	54,3571429
20	85	53,7142857
55	75	64,7857143
60	80	68,0714286
5	75	49,1428571
12	75	54,0714286
70	85	79,2857143
0	65	44,1428571
0	70	45
0	65	46,7857143
0	75	43,5
15	80	51,0714286
20	70	54,3571429
5	75	55,2142857
55	80	70,3571429
0	70	46,1428571
56	85	76,8571429
33	80	68,4285714
55	80	70,7142857
12	65	51,0714286
14	65	51,3571429
13	65	48,7142857
8	68	49,5
55	100	71,4285714
55	90	70,7142857

Таблица 4 Описательные статистики результатов успеваемости студентов 3 курс

Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение
80	100	87,6087
10	85	45,34783
80	100	87,6087
75	90	83,04348
80	100	87,17391
45	85	65,34783
0	55	5,347826
0	50	7,956522
0	55	8,826087
0	55	8,608696
0	55	7,956522
0	60	8,347826
0	65	9,043478
0	65	10,34783
55	85	64,34783
80	100	90,65217
75	100	87,82609
55	100	84,56522
0	90	50,86957
100	100	90,65217
55	85	86,30435
65	100	88,26087
80	100	88,26087
80	100	88,26087
20	80	23
20	86	68,52174
20	85	66,52174
0	0	0
80	100	90,65217
15	75	54,13043
55	85	63,47826
55	85	64,56522
55	85	67,82609
80	80	67,82609
80	100	87,6087

Таблица 5 Описательные статистики результатов успеваемости студентов 4 курс

Минимальные значения	Максимальные значения	Средние значения
55	95	78
55	85	64,90909091
45	78	58
0	70	50,45454545
55	95	83
75	100	82,72727273
75	100	83,31818182
55	100	81,09090909
0	84	61,04545455
55	85	78,09090909
0	0	0
55	95	78,40909091
55	95	74,54545455
55	83	64,72727273
50	87	71,72727273
55	90	69,36363636
55	85	71,5
55	98	75
55	95	73,59090909
55	95	79,54545455
55	93	74,13636364
55	95	77,59090909
83	100	91,27272727
75	95	81,40909091

Таблица 6 Описательные статистики результатов успеваемости студентов 5 курс

Минимальные значения	Максимальные значения	Средние значения
55	95	82,73913
55	85	78,6087
65	85	81,34783
55	85	80,43478
55	95	82,6087
85	95	86,95652
85	95	88,69565
55	85	77

55	85	78,04348
85	95	87,6087
80	85	84,69565
60	90	68,86957
80	95	86,21739
55	85	82,17391
55	85	82,34783
55	85	78,3913
55	90	82
90	100	92,82609
75	85	83,04348
70	85	81,13043
55	85	79,82609
55	90	58,73913
55	80	56,30435
80	95	86,21739
55	85	82,17391
55	85	82,34783
65	85	81,34783
55	85	80,43478
55	95	82,6087
75	85	83,04348
60	90	68,86957
55	90	58,73913
60	90	68,86957
80	95	86,21739
55	85	82,17391
55	85	82,34783
55	80	56,30435
55	85	82,17391

Приложение Е
Результаты сравнительного анализа

Таблица 7 Результаты сравнительного анализа показателей перфекционизма, тревожности и прокрастинации с учетом курса обучения

	Нулевая гипотеза	Значимость	Решение
1	Распределение ПОС является одинаковым для категорий КодКурс.	,005	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение ПОД является одинаковым для категорий КодКурс.	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение СПП является одинаковым для категорий КодКурс.	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
4	Распределение ИШП является одинаковым для категорий КодКурс.	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
5	Распределение ПР является одинаковым для категорий КодКурс.	,012	Нулевая гипотеза отклоняется.
6	Распределение СТ является одинаковым для категорий КодКурс.	,017	Нулевая гипотеза отклоняется.
7	Распределение АУ является одинаковым для категорий КодКурс.	,001	Нулевая гипотеза отклоняется.

Таблица 8 Статистически значимые различия по параметру «Перфекционизм, ориентированный на себя» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^а
5,00-1,00	36,979	11,816	3,130	,002	,018
5,00-2,00	40,221	12,911	3,115	,002	,018
4,00-1,00	29,100	13,766	2,114	,035	,345
4,00-2,00	32,342	14,716	2,198	,028	,280

В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.

Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.

Таблица 9 Статистически значимые различия по параметру «Перфекционизм, ориентированный на других» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^а
5,00-1,00	36,979	11,816	3,130	,002	,018
5,00-2,00	40,221	12,911	3,115	,002	,018
4,00-1,00	29,100	13,766	2,114	,035	,345
4,00-2,00	32,342	14,716	2,198	,028	,280
В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.					
Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.					
а. В значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.					

Таблица 10 Статистически значимые различия по параметру «Социально предписанный перфекционизм» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^а
5,00-3,00	36,220	13,351	2,713	,007	,067
5,00-2,00	48,138	12,909	3,729	,000	,002
5,00-1,00	55,030	11,815	4,658	,000	,000
4,00-1,00	27,996	13,763	2,034	,042	,419
В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.					
Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.					
а. В значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.					

Таблица 11 Статистически значимые различия по параметру «Интегральная шкала перфекционизма» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^а
5,00-3,00	31,206	13,356	2,336	,019	,195
5,00-2,00	55,067	12,914	4,264	,000	,000
5,00-1,00	57,459	11,819	4,861	,000	,000
4,00-2,00	31,538	14,720	2,143	,032	,322
4,00-1,00	33,929	13,769	2,464	,014	,137
3,00-1,00	26,252	12,125	2,165	,030	,304
В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.					
Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.					
а. В значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.					

Таблица 12 Статистически значимые различия по параметру «Прокрастинация» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^а
4,00-3,00	33,465	15,106	2,215	,027	,267
4,00-5,00	-33,958	14,861	-2,285	,022	,223
4,00-1,00	34,600	13,766	2,513	,012	,120
4,00-2,00	52,571	14,717	3,572	,000	,004
В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.					
Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.					
а. В значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.					

Таблица 13 Статистически значимые различия по параметру «Ситуативная тревожность» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^а
4,00-1,00	42,488	13,757	3,089	,002	,020
5,00-1,00	28,962	11,809	2,453	,014	,142
<p>В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.</p> <p>Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.</p> <p>а. В значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.</p>					

Таблица 14 Статистически значимые различия по параметру «Академическая успешность» по критерию курс обучения

Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная Статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^а
4,00-1,00	42,488	13,757	3,089	,002	,020
5,00-1,00	28,962	11,809	2,453	,014	,142
3,00-1,00	21,933	12,115	1,810	,070	,702
<p>В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.</p> <p>Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.</p> <p>а. В значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.</p>					

Таблица 15 Результаты сравнительного анализа показателей перфекционизма, тревожности и прокрастинации с учетом уровня прокрастинации

	Нулевая гипотеза	Значимость	Решение
1	Распределение СТ является одинаковым для категорий УП.	,015	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение АУ является одинаковым для категорий УП.	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение ПР является одинаковым для категорий УП.	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Таблица 16 Статистически значимые различия по параметру «Ситуативная тревожность» по критерию «Уровень академической прокрастинации»

Сравниваемые уровни академической прокрастинации	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^а
1,00-2,00	-25,410	11,352	-2,238	,025	,076
1,00-3,00	-31,315	10,976	-2,853	,004	,013

В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.

Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.

а. В значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.

Таблица 17 Статистически значимые различия по параметру «Академическая успешность» по критерию «Уровень академической прокрастинации»

Сравниваемые уровни академической прокрастинации	Статистика критерия	Стандартная ошибка	Стандартная статистика критерия	Значимость	Скор. Значимость ^a
3,00-1,00	30,396	10,986	2,767	,006	,017

3,00-2,00	32,673	9,118	3,583	,000	,001
-----------	--------	-------	-------	------	------

В каждой строке проверяется нулевая гипотеза о том, что Выборка 1 и Выборка 2 имеют одинаковые распределения.

Приводятся асимптотические значимости (2-сторонние критерии). Уровень значимости равен ,05.

a. В значения значимости внесена поправка Бонферрони для нескольких испытаний.

Приложение Ж
Результаты корреляционного анализа

Гистограммы частотного распределения экспериментальных результатов
по всем изучаемым признакам при проверке распределения на
нормальность

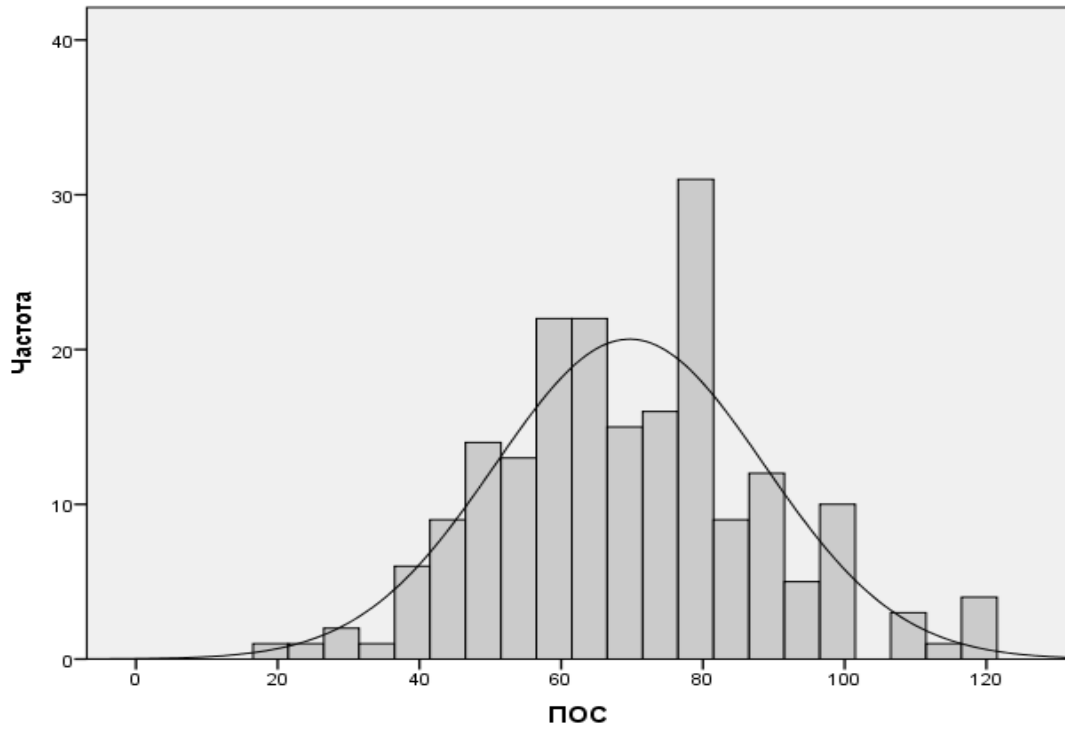


Рис 1. Распределение ответов по шкале «Перфекционизм, ориентированный на себя»

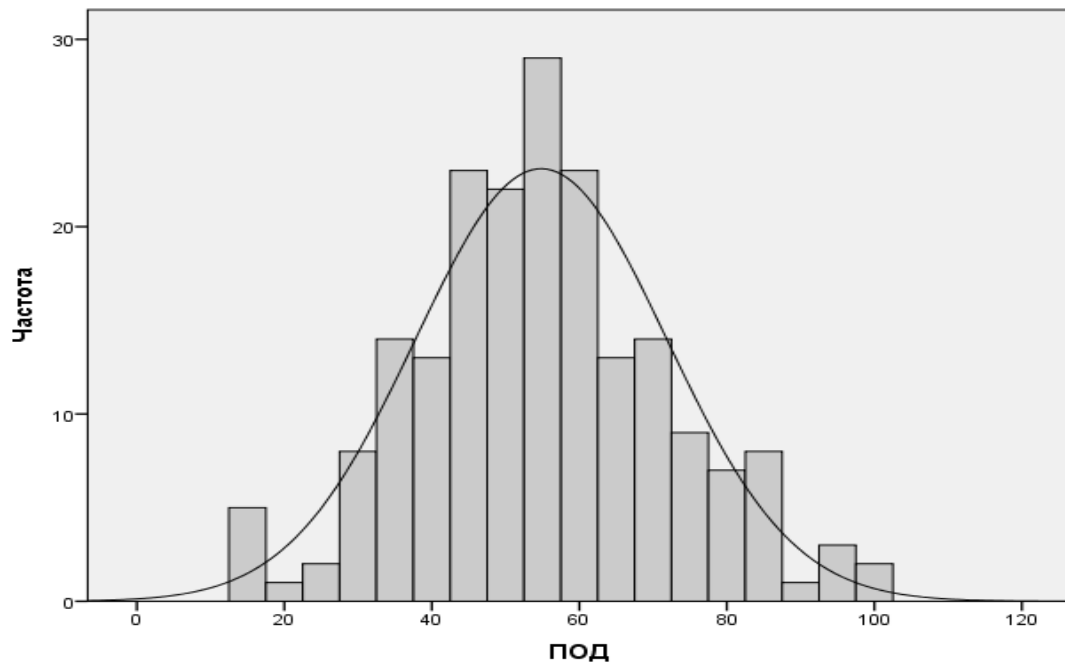


Рис. 2. Распределение ответов по шкале «Перфекционизм, ориентированный на других»

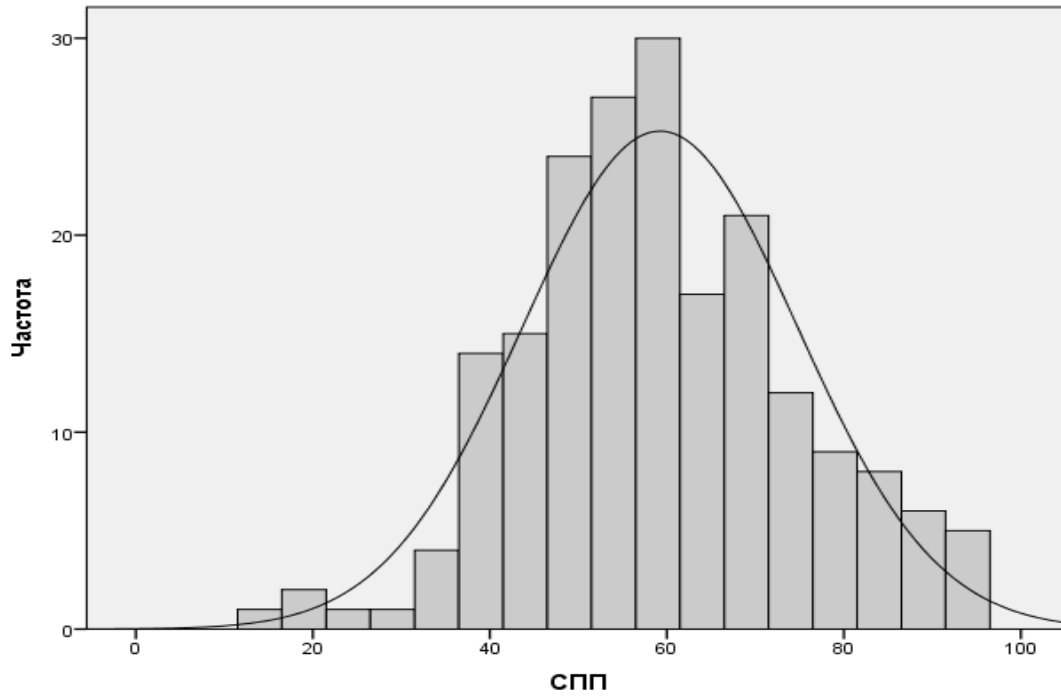


Рис. 3. Распределение ответов по шкале «Социально предписанный перфекционизм»

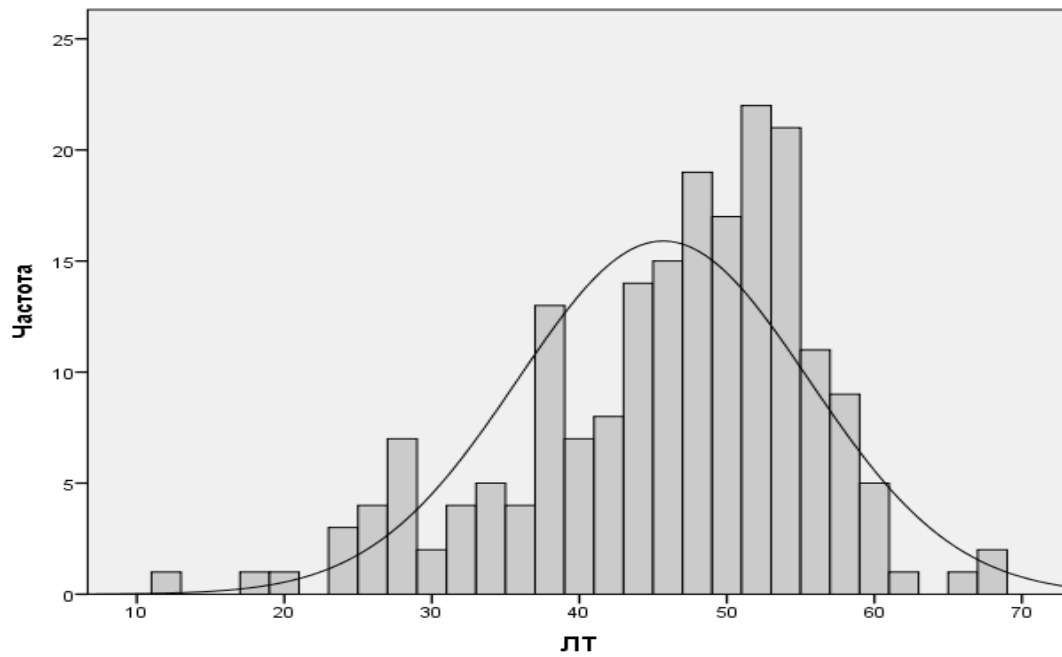


Рис. 4. Распределение ответов по шкале «Личностная тревожность»

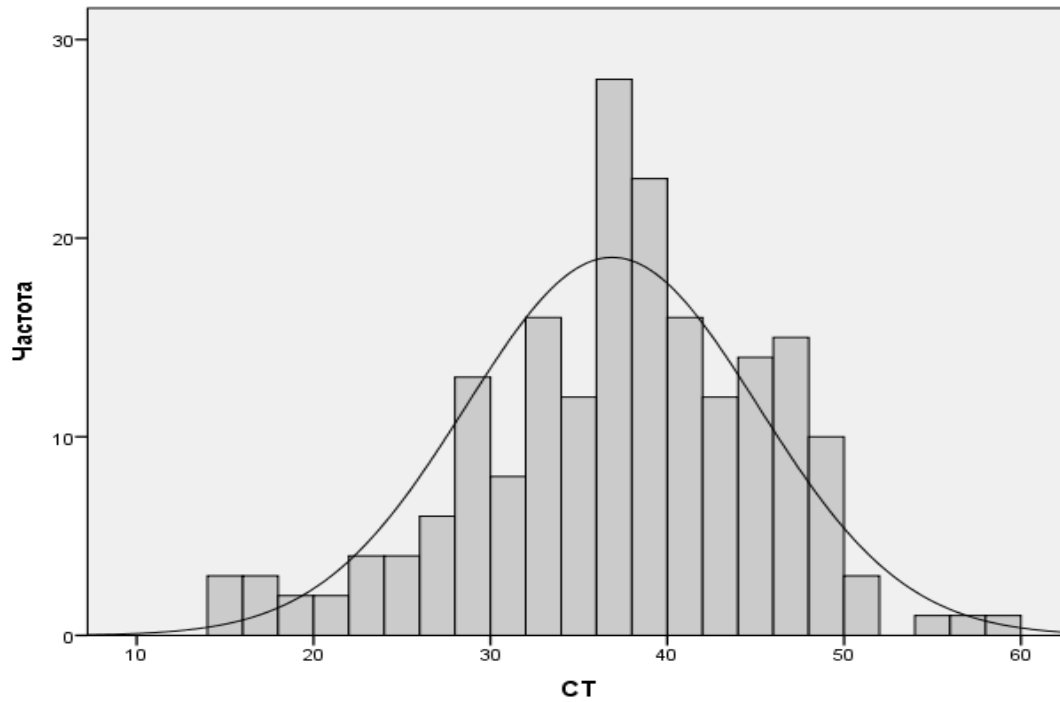


Рис. 5. Распределение ответов по шкале «Ситуативная тревожность»

Таблица 18 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студенческой выборки в целом

		ПОС	ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	1,000	,593**	,507**	,868**		,612**		-,543*
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,000	,000		,003		,045
ПОД	Коэффициент корреляции		1,000	,498**	,822**		,547*		
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,000		,039		
СПП	Коэффициент корреляции			1,000	,748**	,779*			
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000	,012			
ИШП	Коэффициент корреляции				1,000		,568*		
	Знач. (двухсторонняя)				.		,018		
ПР	Коэффициент корреляции					1,000	,586**		-,581*
	Знач. (двухсторонняя)					.	,009		,011
СТ	Коэффициент корреляции						1,000	,601**	

	Знач. (двухсторонняя)							,005	
ЛТ	Коэффициент корреляции							1,000	
	Знач. (двухсторонняя)							.	
АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								.

Таблица 19 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов первого курса обучения

		ПОС	ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	1,000	,637**	,422**	,869**				
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,000	,000				
ПОД	Коэффициент корреляции		1,000	,509**	,838**				
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,000				
СПП	Коэффициент корреляции			1,000	,683**			,623*	
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000			,038	
ИШП	Коэффициент корреляции				1,000				
	Знач. (двухсторонняя)				.				
ПР	Коэффициент корреляции					1,000	,689**		-,713**
	Знач. (двухсторонняя)					.	,002		,003

СТ	Коэффициент корреляции						1,000		-,809**
	Знач. (двухсторонняя)						.		,000
ЛТ	Коэффициент корреляции							1,000	,891
	Знач. (двухсторонняя)							.	,001
АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								.
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).									

Таблица 20 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов второго курса обучения

		ПОС	ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	1,000	,732**	,459**	,885**		,811**		-,664*
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,000	,000		,000		,013
ПОД	Коэффициент корреляции		1,000	,535**	,901**		,654*		
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,000		,018		
СПП	Коэффициент корреляции			1,000	,733**	0,554*	0,468*	,695**	
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000	,025	,020	,006	
ИШП	Коэффициент корреляции				1,000		,741**		
	Знач. (двухсторонняя)				.		,001		
ПР	Коэффициент корреляции					1,000			-,729**
	Знач. (двухсторонняя)					.			,002

СТ	Коэффициент корреляции						1,000	,745**	-,641*
	Знач. (двухсторонняя)						.	,001	,024
ЛТ	Коэффициент корреляции							1,000	
	Знач. (двухсторонняя)							.	
АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								.
** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									
* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).									

Таблица 21 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов третьего курса обучения

		ПОС	ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	1,000	,547**		,639**	-			
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000		,000	,001			
ПОД	Коэффициент корреляции		1,000	,473**	,258*		,682**		
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,016		,008		
СПП	Коэффициент корреляции			1,000	,519**	,621**	,449**	,410**	
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000	,000	,000	,000	

ИШП	Коэффициент корреляции				1,000	,654**	-,665*		
	Знач. (двухсторонняя)				.	,000	,013		
ПР	Коэффициент корреляции					1,000	,391*		
	Знач. (двухсторонняя)					.	,030		
СТ	Коэффициент корреляции						1,000	,641*	-
	Знач. (двухсторонняя)						.	,025	,796**
ЛТ	Коэффициент корреляции							1,000	
	Знач. (двухсторонняя)							.	
АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								.
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).									

АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								.
** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									
* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).									

Таблица 23 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов пятого курса обучения

		ПОС	ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	1,000	,656**	,377**	,823**				
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,000	,000				
ПОД	Коэффициент корреляции		1,000	,462**	,858**	-,623*			
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,000	,038			
СПП	Коэффициент корреляции			1,000	,705**	,450*			
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000	,052			
ИШП	Коэффициент корреляции				1,000				
	Знач. (двухсторонняя)				.				
ПР	Коэффициент корреляции					1,000		,419**	-,640*
	Знач. (двухсторонняя)					.		,013	,025

СТ	Коэффициент корреляции						1,000		
	Знач. (двухсторонняя)								
ЛТ	Коэффициент корреляции							1,000	
	Знач. (двухсторонняя)								
АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).									

Таблица 24 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов всех курсов обучения

Выделенные значимые взаимосвязи между параметрами		Курс обучения				
		1	2	3	4	5
Ситуативная тревожность с «Перфекционизмом ориентированным на себя»	Коэффициент корреляции		0,811		0,614	
	Знач. (двухсторонняя)		0,000		0,047	
Ситуативная тревожность с «Перфекционизмом ориентированным на других»	Коэффициент корреляции		0,654	0,682	0,670	
	Знач. (двухсторонняя)		0,018	0,008	0,012	
Ситуативная тревожность с «Социально предписанным перфекционизмом»	Коэффициент корреляции		0,468	0,449	0,632	

	Знач. (двухсторонняя)		0,020	0,000	0,031	
Ситуативная тревожность с «Интегральной шкалой перфекционизма»	Коэффициент корреляции		0,741	-0,665		
	Знач. (двухсторонняя)		0,001	0,013		
Личностная тревожность с «Социально предписанным перфекционизмом»	Коэффициент корреляции	0,623	0,695	0,410	0,812	
	Знач. (двухсторонняя)	0,038	0,006	0,000	0,00	
Академическая успешность с «Перфекционизмом, ориентированным на себя»	Коэффициент корреляции		-0,664			
	Знач. (двухсторонняя)		0,013			.
Академическая успешность с «Ситуативной тревожностью»	Коэффициент корреляции	-0,809	-0,641	-0,796		
	Знач. (двухсторонняя)	0,000	0,024	0,000		
Академическая успешность с «Личностной тревожностью»	Коэффициент корреляции	0,891				
	Знач. (двухсторонняя)	0,001				
Академическая успешность с академической прокрастинацией	Коэффициент корреляции	-0,713	-0,729			-0,640
	Знач. (двухсторонняя)	0,003	0,002			0,025
Академическая прокрастинация связана с «Перфекционизмом ориентированным на себя»	Коэффициент корреляции			-0,751	-0,450	
	Знач. (двухсторонняя)			0,001	0,003	

Академическая прокрастинация связана с «Социально предписанный перфекционизмом»	Коэффициент корреляции		0,554	0,621		0,450
	Знач. (двухсторонняя)		0,025	0,000		0,052
Академическая прокрастинация связана с «Интегральной шкалой перфекционизма»	Коэффициент корреляции			0,654	0,653	
	Знач. (двухсторонняя)			0,000	0,018	
Академическая прокрастинация связана с «Перфекционизмом ориентированным на других»	Коэффициент корреляции				-0,424	-0,623
	Знач. (двухсторонняя)				0,052	0,038
Академическая прокрастинация связана с «Ситуативной тревожностью»	Коэффициент корреляции	0,689		0,391		
	Знач. (двухсторонняя)	0,002		0,03		
Академическая прокрастинация связана с «Личностной тревожностью»	Коэффициент корреляции					0,419
	Знач. (двухсторонняя)					0,013

Таблица 25 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов с низким уровнем академической прокрастинации

		ПОС	ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	1,000	,534**	,416**	,814**				- ,543**
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,008	,000				,001
ПОД	Коэффициент корреляции		1,000	,527**	,826**				

	Знач. (двухсторонняя)		.	,001	,000				
СПП	Коэффициент корреляции			1,000	,716**				
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000				
ИШП	Коэффициент корреляции				1,000				
	Знач. (двухсторонняя)				.				
ПР	Коэффициент корреляции					1,000	,494**		
	Знач. (двухсторонняя)					.	,004		
СТ	Коэффициент корреляции						1,000	,505**	-
	Знач. (двухсторонняя)						.	,001	,001
ЛТ	Коэффициент корреляции							1,000	
	Знач. (двухсторонняя)							.	
АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								.
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									

Таблица 26 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов со средним уровнем академической прокрастинации

		ПОС	ПОД	СПП	ИШП	Пр	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	1,000	,515**	,397**	,800**				- ,637** ,001
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,001	,000				
ПОД	Коэффициент корреляции		1,000	,436**	,859**		,423*		
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,000		,030		
СПП	Коэффициент корреляции			1,000	,692**	,578*	,570*		
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000	,040	,035		
ИШП	Коэффициент корреляции				1,000				
	Знач. (двухсторонняя)				.				
Пр	Коэффициент корреляции					1,000	,427**		
	Знач. (двухсторонняя)					.	,008		
СТ	Коэффициент корреляции						1,000		- ,521**
	Знач. (двухсторонняя)						.		,005
ЛТ	Коэффициент корреляции							1,000	

	Знач. (двухсторонняя)								
АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								.
**.	Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).								

Таблица 27 Значения корреляционных связей между параметрами перфекционизма, тревожности, прокрастинации и академической успешности для студентов с высоким уровнем академической прокрастинации

		ПОС	ПОД	СПП	ИШП	ПР	СТ	ЛТ	АУ
ПОС	Коэффициент корреляции	1,000	,665**	,561**	,893**				-,562*
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,000	,000				,019
ПОД	Коэффициент корреляции		1,000	,516**	,839**		,619*		-,626**
	Знач. (двухсторонняя)		.	,000	,000		,005		,013
СПП	Коэффициент корреляции			1,000	,796**	,525**	,567*	,495**	-,419**
	Знач. (двухсторонняя)			.	,000	,002	,053	,013	,001
ИШП	Коэффициент корреляции				1,000				-,522*
	Знач. (двухсторонняя)				.				,003
ПР	Коэффициент корреляции					1,000	,428**	,432**	-,718**

	Знач. (двухсторонняя)					.	,001	,000	,002
СТ	Коэффициент корреляции						1,000		-,620**
	Знач. (двухсторонняя)						.		,015
ЛТ	Коэффициент корреляции							1,000	
	Знач. (двухсторонняя)							.	
АУ	Коэффициент корреляции								1,000
	Знач. (двухсторонняя)								.
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).									
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).									