

На правах рукописи

КОНОВАЛОВА Анастасия Вадимовна

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

5.3.4. – «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред»

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Ярославль – 2023

Работа выполнена на кафедре психологии семьи и детства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет»

Научный руководитель: **Мазурова Надежда Владимировна**
доктор психологических наук, директор
Института психологии им. Л.С. Выготского
ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»

Официальные оппоненты: **Ермолаева Марина Валерьевна**
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-
историческая психология детства» ФГБОУ ВО
«Московский государственный психолого-
педагогический университет»

Каширский Дмитрий Валерьевич
доктор психологических наук, доцент, профес-
сор кафедры психологии, конфликтологии и
бихевиористики ФГБОУ ВО «Российский госу-
дарственный социальный университет»

Ведущая организация ФГБОУ ВО «Государственный университет
просвещения»

Защита состоится «3» июня 2023 года в «12» часов на заседании объединенного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 99.2.106.02 на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» по адресу: 150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д. 9, ауд. 208.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова» по адресу: 150003, г. Ярославль, ул. Полушкина роща, д. 1 «а» и на официальном сайте ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова»: <http://www.rd.uniyar.ac.ru/>

Автореферат размещён на сайте ВАК РФ <http://vak.ed.gov.ru/>

Автореферат разослан «__» _____ 2023 г.

Ученый секретарь диссертационного совета

Клюева Надежда Владимировна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

Изучение академической прокрастинации как стилевой характеристики индивидуального стиля учебной деятельности студентов расширяет понятийный аппарат педагогической психологии, психологии личности. Исследование психологической структуры академической прокрастинации студентов, прояснение ее специфики при различной степени выраженности откладывания и на разных курсах обучения, формировании академической прокрастинации в псевдостиль деятельности расширяет и углубляет знания в рамках психологии учебной деятельности и ее субъекта, психологии образовательной деятельности как раздела педагогической психологии, психологии индивидуальных различий. В диссертационном исследовании уточняются представления о вкладе личностных факторов (перфекционизме и тревожности) в формировании индивидуального стиля учебной деятельности студентов. 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.

Академическая прокрастинация является наиболее распространенной формой откладывания, до 95% студентов, периодически откладывают решение рабочих задач (А. Ellis, W.J. Knaus), 75% из них являются хроническими прокрастинаторами (L.J. Solomon, E.D. Rothblum; В.С. Ковылин) и не могут самостоятельно преодолеть данную проблему. 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). С ростом цифровизации профессиональной жизни повышаются требования к саморегуляции, самоконтролю и прокрастинация становится значительным препятствием на пути профессионального успеха (Р. Steel, J.R. Ferrari, В. В. Барабанщикова) и поведенческим выражением профессиональных страхов в представлениях студентов (М. В. Ермолаева).

Академическую прокрастинацию связывают с нехваткой навыков саморегуляции и управления временем (Л.И. Дементий, Н.Н. Карловская; Е. В. Лебедева; А.В. Микляева, С.А. Безгодова, С. В. Васильева, П.В. Румянцева; О.О. Токарева; Т.М. Тронь; А.А. Чеврениди; Н.В. Шухова; Bartholomew, Kimberley & Ntoumanis, Nikos & Ryan, Richard & Bosch, Jos & Thøgersen-Ntoumani, Cecilie; Irwansyah, M. Rudi & Asrida, Putu).

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

Достаточно много исследований посвящены поиску взаимосвязи академической прокрастинации и перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева; М.В. Ларских, Н.Г. Матюхина, Т.Л. Миронова, Э.В. Дондупова; Е.А. Тащилина; Т.М. Тронь). В ряде исследований отмечается связи академической прокрастинации и ситуативной тревожности (J. Cassady, and Ronald E. Johnson; T. W. Smith, C. R. Snyder, Handelsman), личностной тревожности (Н.Н. Карловская; N. Custer; J. D. Brown, Marshall), социальной тревожности (N. Custer).

Существующая за рубежом традиция изучения взаимосвязи параметров образовательного процесса, личностных особенностей студентов и академической прокрастинации, представленная в двух обширных обзорных исследованиях (Steel P., Konig C.J.; Ackermann D.S., Gross V.L., Aregbeyen O.). Большая часть эмпирических исследований, раскрывающих вклад параметров образовательного процесса осуществляется зарубежными учеными (Bartholomew, Thøgersen-Ntoumani; J. Cameron; N. Codina, J. Gonzalez-Conde; D.M. Corkin; X. Crystal, H.L. Darling, J.R.Ferrari; D.D. Goldhaber, D.J.Brewer; K. Nordby, K.V. Klingsieck, G. Schraw), отечественные публикации по данной теме немногочисленные (Р. А. Баранова, Н.Н. Карловская; Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова; М. Б. Колесниченко, О.Ю. Паршакова).

Несмотря на достаточно широкий круг теоретических работ и все увеличивающиеся 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; М. А. Киселева; Н.Н. Карловская; О. И. Каяшева; Н.А. Польская; Т.М. Тронь; О. О. Шемякина; М. Е. Aitken; А. Ellis, W.J. Knaus; J.R. Ferrari; K.R. Blankstein, & T.R. Martin). Однако на современном этапе отсутствуют апробированные и научно обоснованные программы психологической помощи студентам с академической прокрастинацией.

Несмотря на богатую традицию отечественной общей и педагогической психологии, наличие методологического аппарата, эмпирические исследования академической прокрастинации в нашей стране также сосредоточены на изучении взаимосвязи академической прокрастинации и личностных особенностей студентов. 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. Данные ряда зарубежных исследований (J.R.Ferrari, J.F. Diaz-Morales), говорят о наличии прямой взаимосвязи академической прокрастинации и перфекционизма. Е.А. Тащилина в магистерской диссертации показала, что результаты корреляционных исследований прокрастинации и перфекционизма зави-

сят от выбранных исследователем методов. При этом в исследовании Н.Н. Карловской, И.Л. Шистаковой отмечается обратная взаимосвязь перфекционизма и прокрастинации.

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

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 с учетом всех факторов, связанных с ней.

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 установок (ситуативной тревожности), стиля учебной деятельности, объективных результатов учебной деятельности, что позволяет прояснить противоречия 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.

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 (перфекционизм и тревожность), академической успешности и академической прокрастинации с учетом уровня ее выраженности.

Объект исследования — академическая прокрастинация как стилевая характеристика учебной деятельности студентов.

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

Общая гипотеза исследования: академическая прокрастинация — это стилевая характеристика учебной деятельности студентов, формирующаяся в процессе обучения и имеющая качественное своеобразие в зависимости от уровня выраженности. Общая гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез:

- психологическая структура академической прокрастинации имеет как общие структурообразующие свойства, которые проявляются в независимости от курса обучения, так и специфические, проявляющиеся на каждом из курсов, отражающие динамику формирования индивидуального стиля учебной деятельности студентов;

– 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).

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, 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.);

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 бальной оценки по 100 бальной 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».

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 Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), обучающихся по специальности «Клиническая психология»: 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.

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 обладает качественными и количественными отличиями 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.

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 научные представления об академической прокрастинации.

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

Практическая ценность 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 диссертационного исследования использованы в 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 распро-

странённость 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 раз-

ных типах академической прокрастинации, а о том, что данная стилевая характеристика учебной деятельности поддерживается различным 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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** раскрывается актуальность исследования, теоретико-методологические основы, указываются объект и предмет, определяются цели, задачи и гипотезы исследования, приводятся основные положения, выносимые на защиту, аргументируется научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В первой главе «Теоретико-методологические основы изучения академической прокрастинации как индивидуальной стилевой характеристики учебной деятельности студентов» излагаются основные теоретические положения диссертационного исследования, решаются теоретические задачи исследования.

В первом параграфе первой главы «Теоретико-методологические подходы к изучению индивидуального стиля деятельности» проанализированы и обобщены отечественные представления об индивидуальном стиле деятельности и особенностях учебной деятельности в студенческом возрасте.

Индивидуальный стиль деятельности состоит в организации субъектом деятельности на основании учета индивидуальных особенностей и ее объективных условий. На основе Е. А. Климова, В.С. Мерлина, В.А. Толочек, В. Д. Шадрикова, А. В. Карпова, М. Р. Щукина,

Индивидуальный стиль деятельности может быть определен как относительно устойчивая система организации деятельности, основанная на индивидуальных особенностях субъекта и условиях деятельности, которая складывается в процессе усилий по достижению цели и направленная на достижение результата. Индивидуальный стиль деятельности выполняет системообразующую функцию по отношению к индивидуальности субъекта, адаптационную по отношению деятельности к субъекту и субъекта к деятельности, самоактуализирующую функцию, поскольку направлен на достижение гармонии между внутренним миром субъекта и реальностью объективных условий деятельности (И.В. Завгородняя). Таким образом, индивидуальный стиль деятельности как психологическая система поддерживает баланс между индивидуальностью и условиями деятельности. Индивидуальный стиль деятельности формируется под воздействием биологических, психологических факторов, объективных условий деятельности и взаимодействием субъектов в процессе осуществления деятельности. На основании понимания индивидуального стиля как психологической системы разрабатывается интегративная концепция стиля деятельности, которая позволяет раскрывать стилевые особенности в любом акте деятельности.

Учебная деятельность студентов является ведущей для данного возраста и соответственно обладает всеми ее характеристиками. Таким образом, индивидуальный стиль учебной деятельности студентов определяется как относительно устойчивая система приемов и способов освоения субъектом знаний и форм учебной деятельности, обусловленную личностными особенностями и условиями деятельности и направленную на создание объективно оптимального и субъективно приемлемого результата (А.К. Байметов, С.Ю. Жданова, В.С. Почекаенков, В.И. Моросанова и др). Показателями сформированности индивидуального стиля деятельности являются интегрированность его компонентов, рост саморегуляции, повышение удовлетворенности от 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.

Во *втором параграфе* первой главы **«Обзор теоретических и эмпирических исследований академической прокрастинации»** рассмотрены основные теоретические подходы к изучению академической прокрастинации в рамках мотивационного подхода (D. Kahneman, A. Tversky; P.D. Steel, C.J. Konig), поведенческого (J.R.Ferrari, L.J. Solomon, E.D. Rothblum), когнитивного (M.E.Aitken, I.L. Jannis, L. Mann), психоаналитического (L. Birner, V.A. Van der Kolk).

Рассмотрены кросс-культурные исследования академической прокрастинации (В.С.Н. Kuo 2011; М. Košíková, V. Loumová, J. Koval'ová, P. Vašaničová, V.M. Bondarenko, 2019), а также противоречивые данные эмпирических исследований,

направленных на поиск социальных факторов академической прокрастинации (В.В. Барабанщикова, М. В. Останина, О.А. Климова, 2015, М.Б. Колесниченко, О.Ю. Паршакова, 2018). Перечислены результаты исследований роли гаджетов в росте академической прокрастинации (D.K. Duncan et al., 2012; В. R McCoy.), описаны исследования современных образовательных сред и их инструментов в отношении академической прокрастинации (М.В. Ермолаева, 2017, 2021; К. Nordby и др., 2017; С. Grunschel и др., 2012.).

Проанализированы исследования, посвященные вкладу параметров образовательного процесса в академическую прокрастинацию. Определено, что вероятность академической прокрастинации повышается при решении длительных, сложных задач, с отставленной по времени наградой (D. S. Ackermann, & B.L. Gross, 2005; Visser, Korthagen, & Schoonenboom, 2018), при работе с незаинтересованным преподавателем, который игнорирует вопросы студентов, не структурирован, необязателен, использует консервативные задания и методы оценки (D.M. Corkin, S.L. Yu, C.A. Wolter & M. Wiesner et al., 2007; С. Grunschel, 2012; К. Nordby, 2017).

Приведен обзор основных групп исследований личностных факторов академической прокрастинации. Академическая прокрастинация связывается с мотивацией, направленной на избегание неудач (Т.В. Зарипова, Н.А. Данилова, 2015; М.Б. Колесниченко, О.Ю. Паршакова, 2012; Haerens, Leen, Aelterman, Nathalie, Vansteenkiste, Maarten, Soenens, Bart, Van Petegem, 2014), поверхностными учебными мотивами (Т.В. Зарипова, Н.А. Данилова 2015; Н.А. Руднова, 2018), недостатком профессионального самоопределения (А.В. Дородейко, 2013; Т.Т. Щелина, 2013), нарушениями смысловой регуляции (М.Б. Колесниченко, О.Ю. Паршакова, 1995; А.Н. Курденко, М.И. Кошенова, 2019; Ю.С. Ошемкова, 2004). Сделан вывод о том, что откладывание часто связано с невротическим перфекционизмом, а адаптивные формы перфекционизма могут сопутствовать продуктивной учебной деятельности (Н.Г. Гаранян, 2009; Н.Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева, 2001; М.В. Ларских, Н.Г. Матюхина, 2015; Т.Л. Миронова, Э.В. Дондупова, 2010; Е.А. Тащилина, 2014; Т. М. Тронь, 2017).

В *третьем параграфе* первой главы «Академическая прокрастинация и учебная деятельность» обосновано представление об академической прокрастинации как стилевой характеристики учебной деятельности студентов и сделаны выводы по результатам анализа научной литературы по проблеме исследования. 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 данные исследования определяют академическую прокрастинацию в отрыве от учебной деятельности и не обобщают изучаемые факторы в единую структуру.

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 (Е. А. Климов, 1969). 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. от стилевой характеристики до полноценного сформированного псевдостилия учебной деятельности.

Таким образом, 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.

Понимание академической прокрастинации как психологической структуры и определение как стиля 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. 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.

Таким образом, в результате анализа научной литературы по проблеме академической прокрастинации установлено. Во-первых, большинство студентов задерживают подготовку и отправку своих заданий и презентаций, а также подготовку к экзаменам – академическая прокрастинация является наиболее распространённой формой откладывания. При этом нет общепринятого определения академической прокрастинации, теоретической концепции, объясняющей факторы откладывания, единой классификации академической прокрастинации. Во-вторых, в ряде исследований, академическая прокрастинация ассоциируется с условиями 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. В-третьих, 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. Подавляющее большинство современных эмпирических исследований рассматривают либо личностные факторы академической прокрастинации, или условия деятельности, способствующие ее формированию. Академическая прокрастинация рассматривается в отрыве от деятельностного подхода.

Во второй главе «**Методологическое обеспечение, организация и методы эмпирического исследования**» дана характеристика выборки исследования, описана

его организация, процедура, обоснованы диагностические методики, с помощью которых были получены результаты исследования.

В *первом параграфе* второй главы «Общая организация и эмпирическая база исследования» описана теоретическая и методологическая основа диссертационного исследования, которая позволила исследовать и определить академическую прокрастинацию как стилевую характеристику учебной деятельности. Представлено описание выборки исследования, его процедуры.

Во *втором параграфе* второй главы «Программа и методы исследования» описываются этапы исследования и дается обоснование выбранным методам исследования. На первом этапе (2017–2018 гг.) было изучено состояние проблемы в теории и практике высшего образования, определен категориальный аппарат, разработана программа эмпирического исследования; подобран комплекс методик, определена база исследовательской работы. При подборе конкретных методик исследования мы руководствовались как поставленными перед нами целью, задачами, так и данными о надежности, валидности методов, их простоте и доступности.

На первом шаге решалась проблема выбора шкалы для оценки академической прокрастинации. Была выбрана Шкала академической прокрастинации S. Lau 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 перфекционизма у респондентов на данный момент на российской выборке адаптирован ряд опросников, связанных с различным теоретическим пониманием 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 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.).

Для диагностики личностной и ситуативной тревожности была выбрана Шкала тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory – STAI). Методика является информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). Использование данной шкалы позволяет дифференцировать ситуативное волнение студентов, обусловленное внешними приходящими обстоятельствами, в том числе, возникающее в рамках учебной деятельности от личностной тревожности, как устойчивой личностной особенности.

Для оценки академической успешности студентов были запрошены данные об успеваемости студентов в учебной части, была получена информация об успеваемо-

сти каждого участника исследования за весь срок обучения, с указанием формы итогового контроля по предмету и оценки по 100 бальной шкале.

На втором этапе (2018–2019 гг.) было проведено эмпирическое исследование, осуществлены анализ полученных результатов и их интерпретация, сформулированы теоретические выводы и обобщения, завершено литературное и графическое оформление диссертации.

Анализ полученных данных проводился с помощью набора математических методов: количественный и качественный анализы, статистическая обработка данных с применением пакета программ («IBM SPSS Statistics 26», «Microsoft Excel»). Методы статистики: методы описательной статистики, сравнительный анализ с использованием H -критерий Крускала-Уоллиса, корреляционный анализ 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 пляд и характера (А. В. Карпов), для выявления качественного своеобразия структур (гомогенности-гетерогенности) применялся метод «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов).

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

В третьей главе «Анализ результатов эмпирического исследования личностных особенностей (перфекционизм и тревожность), результатов учебной деятельности студентов как детерминант академической прокрастинации» представлены и обсуждаются результаты эмпирического этапа исследования.¹

В *первом параграфе* третьей главы «Описательные статистики перфекционизма, тревожности, прокрастинации, исследованных на студенческой выборке» представлены и обсуждены результаты, полученные после применения методов описательной статистики. Таким образом, был остановлен ряд характеристик исследуемой выборки.

Во-первых, 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». Среди студентов преобладают респонденты с высоким уровнем личностной тревожности и средним уровнем ситуативной тревожности. Во-вторых, у представителей старших курсов 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. В-третьих, 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. В-четвертых, академическая успешность студентов варьирует от курса к курсу, наименее успешны в учебной деятельности второкурсники (наибольшая доля студентов относится к троечникам и должни-

¹ 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.

кам). 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.

На основании анализа результатов описательной статистики мы разделили выборку на группы студентов с различным уровнем прокрастинации: в группу с низким уровнем академической прокрастинации вошли 41 человек, в группу со средним – 70 человек, в группу с высоким – 86 человек. Дальнейший анализ результатов происходил с учетом параметра «курс обучения» и с учетом параметра «уровень академической прокрастинации».

Во *втором параграфе* третьей главы «Обсуждение результатов сравнительного анализа» проанализированы результаты сравнительного анализа перфекционизма, тревожности, академической прокрастинации и академической успешности среди студентов разных курсов обучения и студентов с разным уровнем академической прокрастинации. Полученные данные подверглись статистической обработке с использованием непараметрического критерия Краскела-Уоллеса для сравнения трех и более независимых групп. Прежде всего, нами был осуществлен сравнительный анализ показателей перфекционизма, тревожности и прокрастинации у студентов различного курса обучения.

Таблица 1.

Статистически значимые различия перфекционизма, тревожности, академической прокрастинации и академической успешности по критерию курс обучения

Параметр	Сравниваемые пары курсов	Статистика критерия	Стандартная статистика критерия	Значимость
Перфекционизм, ориентированный на себя	5 курс - 1 курс	36,979	3,130	,002
	5 курс - 2 курс	40,221	3,115	,002
	4 курс - 1 курс	29,100	2,114	,035
	4 курс - 2 курс	32,342	2,198	,028
Перфекционизм, ориентированный на других	5 курс - 1 курс	36,979	3,130	,002
	5 курс - 2 курс	40,221	3,115	,002
	4 курс - 1 курс	29,100	2,114	,035
	4 курс - 2 курс	32,342	2,198	,028
Социально предписанный перфекционизм	5 курс - 3 курс	36,220	2,713	,007
	5 курс - 2 курс	48,138	3,729	,000
	5 курс - 1 курс	55,030	4,658	,000
	4 курс - 1 курс	27,996	2,034	,042
Академическая прокрастинация	4 курс - 3 курс	33,465	2,215	,027
	4 курс - 1 курс	34,600	2,513	,012
	4 курс - 2 курс	52,571	3,572	,000
Ситуативная тревожность	4 курс - 1 курс	42,488	3,089	,002
	5 курс - 1 курс	28,962	2,453	,014
Академическая успешность	4 курс - 1 курс	42,488	3,089	,002
	5 курс - 1 курс	28,962	2,453	,014
	3 курс - 1 курс	21,933	1,810	,070

Студенты в начале обучения склонны предъявлять более высокие требования к себе, соответственно могут формировать нереалистичные ожидания в учебной дея-

тельности, без учета изменившихся внешних условий по сравнению со школьным обучением, что в свою очередь может приводить как к корректировке ожиданий, так и способствовать изменению учебных действий, в том числе и к откладыванию. Завершить обучение в большей степени оказываются способны те студенты, которые меняют уровень требований к себе на более мягкий.

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.

Студенты старшего курса в меньшей степени склонны воспринимать других как источник жестких требований, ожидать критики и негативной оценки. Завершают обучение те студенты, которые имеют более реалистичную оценку требований и ожиданий других людей.

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. Студенты могут быть более дисциплинированными как по причине наличия более благоприятных личностных характеристик, 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 значимыми являются различия в выраженности параметра ситуативная тревожность между двумя старшими курсами 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. 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.

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. Данная закономерность объясняется эклектичностью курса, среди начинающих обучение могут находиться студенты, имеющие 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, характерным для большинства студентов, носит эпизодический харак-

тер и связана скорее с внешними условиями деятельности и недостатком компенсаторных механизмов по отношению к личностным особенностям.

Таблица 2.

Статистически значимые различия перфекционизма, тревожности, академической прокрастинации и академической успешности по критерию

Параметр	Группы сравнения	Статистика критерия	Стандартная статистика критерия	Значимость
Ситуативная тревожность	низкий уровень - средний уровень	-25,410	-2,238	,025
	низкий уровень – высокий уровень	-31,315	-2,853	,004
Академическая успешность	высокий уровень - низкий уровень	30,396	2,767	,006
	высокий уровень - средний уровень	32,673	3,583	,000

Статистически значимые различия между респондентами с разным уровнем академической прокрастинации обнаружены по показателям «Ситуативная тревожность» и «Академическая успешность».

Группа с низким уровнем прокрастинации демонстрирует статистически значимо более низкие показатели ситуативной тревожности по сравнению с группами со средним и высоким уровнем прокрастинации. Выраженность академической прокрастинации влияет на успешность учебной деятельности и на вероятность тревожного реагирования в учебных ситуациях. Таким образом, 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.

Таким образом, по результатам анализа статистически значимых различий выраженности параметров перфекционизма и тревожности с учетом курса обучения и уровня прокрастинации установлено.

Во-первых, в зависимости от курса обучения присутствуют статистически значимые различия по всем параметрам перфекционизма, ситуативной тревожности и академической успешности. При этом у начальных курсов показатели перфекционизма в целом выше, чем у старших курсов, что, верно, в отношении абсолютно всех параметров. Особняком стоит первый курс, который отличается по степени выраженности всех параметров перфекционизма от старших курсов. Первокурсники также характеризуются и худшей академической успешностью по сравнению с третьим, четвертым и пятым курсами, однако отличается по уровню выраженности академической прокрастинации только от наиболее успешного четвертого курса, данная закономерность демонстрирует важность процесса адаптации студентов, развития их мотивации, осведомленности о профессии, поддержки при решении учебных задач пока академическая прокрастинация не сформировалась в устойчивый стиль деятельности.

Во-вторых, студенты с различным уровнем выраженности прокрастинации различаются по степени выраженности ситуативной тревожности и по академической успешности. Студенты с низким уровнем академической прокрастинации демонстрируют более низкие показатели ситуативной тревожности по сравнению с двумя дру-

гими группами. Студенты с высоким уровнем академической прокрастинации демонстрируют более низкие показатели академической успешности по сравнению с двумя другими группами. Таким образом, студенты – хронические прокрастинаторы в данной выборке не отличаются выраженностью личностных особенностей (личностной тревожности и параметров перфекционизма), они хуже способны компенсировать ситуативную тревожность и демонстрируют худшие результаты учебы.

В третьем параграфе третьей главы «Обсуждение результатов корреляционного анализа» представлены результаты всех этапов осуществленного корреляционного анализа с учетом как курса обучения, так и уровня выраженности прокрастинации.

На аналитическом этапе корреляционного анализа нами был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена, построены матрицы интеркорреляций изучаемых параметров для каждого курса обучения.

У студентов - первокурсников академическая прокрастинация снижает академическую успешность ($r=-0,713$; $p=0,003$), как прямо, так и через взаимосвязь с «Ситуативной тревожности» ($r=-0,809$; $p=0,000$). Т. е. 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 (взаимосвязь шкал «Личностная тревожность» и «Социально предписанный перфекционизм» ($r=0,623$; $p=0,038$), условия деятельности как угрожающие самооценке могут быть более успешными в учебе (взаимосвязь «Академической успешности» и «Личностной тревожности» ($r=0,891$; $p=0,001$). Студенты учатся с опорой на отрицательную мотивацию – стараются избежать наперед избежать критики усиленно работая над учебными заданиями. Однако данная стратегия имеет сомнительную эффективность, студенты-первокурсники имеют низкую академическую успешность в сравнении с остальными курсами.

Студенты второго курса демонстрируют наиболее высокий показатель прокрастинации и низкую академическую успешность в сравнении с другими курсами. При этом, академическая прокрастинация на втором курсе связана с устойчивой личностной особенностью – «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,554$; $p=0,025$), который также взаимосвязан с «Личностной тревожностью» ($r=0,695$; $p=0,006$), т.е. откладывание становится стилевой характеристикой учебной деятельности, характерной для когорты студентов, которые склонны воспринимать других, в частности преподавателей как критикующих, враждебных, а обратную связь как фактор, угрожающий самооценке. Поведение откладывания становится для этих студентов результатом взаимосвязи личностных особенностей, эмоциональных установок и недостаточностью работы механизмов компенсации и адаптации.

Студенты третьего курса могут преодолевать откладывание с помощью сформированных высоких ожиданий относительной своей успешности («Академическая прокрастинация» взаимосвязана с «Перфекционизмом ориентированным на себя» ($r=-0,751$; $p=0,001$). Откладыванию способствует восприятие условий учебной деятельности как неблагоприятных, других людей как враждебно и критично настроенных («Академическая прокрастинация» взаимосвязана с «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,621$; $p=0,000$), взаимосвязь «Личностная тревожность» с «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,410$; $p=0,000$). На третьем курсе происходит усложнение стилевых характеристик учебной деятельности, для части студентов откладывание может быть привычным стилем, опирающемся на сочетание лично-

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

Представители четвертого курса характеризуется снижением всех изучаемых нами показателей, который происходит на фоне роста уровня личностной тревожности, отражающий рост невротизации среди студентов. 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 «Академической прокрастинацией» и показателями перфекционизма: «Перфекционизмом, ориентированным на себя» ($r = -0,450$, $p=0,003$) и «Перфекционизмом, ориентированным на других» ($r = -0,414$; $p=0,052$). 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 именно для данного курса обучения характерен рост личностной тревожности, которая предполагает снижение стрессоустойчивости и стратегическое снижение эффективности деятельности. Также неспецифические перфекционистские требования только увеличивают риск откладывания (взаимосвязь «Академической прокрастинации» с «Интегральной шкалой перфекционизма» ($r = 0,653$; $p=0,018$).

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. 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 (взаимосвязь «Академической прокрастинации» с «Перфекционизмом ориентированным на других» ($r=-0,623$; $p=0,038$). Учащиеся, имеющие тенденцию воспринимать окружающих как предъявляющих непомерные требования, склонные воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающих самооценке – откладывают чаще (взаимосвязь «Академической прокрастинации» с «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,450$; $p=0,052$) и «Личностной тревожностью» ($r=0,419$; $p=0,013$). Также откладывание на выпускном курсе негативно влияет на успеваемость студентов (взаимосвязь «Академической прокрастинации» с «Академической успешностью» ($r = -0,640$; $p=0,025$). Таким образом, для части студентов – выпускников академическая прокрастинация становится псевдостилем учебной деятельности, связанным как с личностными особенностями и эмоциональными установками, так и с результатами деятельности.

Динамика обобщенных показателей структуры 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 студен-

тов прокрастинация закрепляется в качестве стиля деятельности, связанного с личностными характеристиками и результатами учебы.

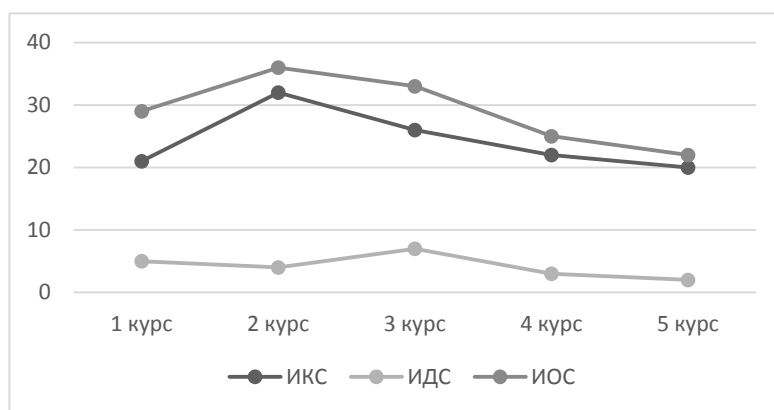


Рис. 1 Динамика обобщенных показателей структуры в группах студентов разных курсов обучения

Таблица 3

Результаты сравнения матриц интеркорреляций перфекционизма, тревожности и академической прокрастинации у студентов 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

Результаты сравнения матриц интеркорреляций изучаемые параметров у студентов разных курсов обучения, говорят 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 ($r=0,915$; $p=0,001$), третьего и четвертого курсов ($r=0,721$; $p=0,043$), что свидетельствует о качественно одинаковом вкладе элементов в функционирование структуры, несмотря на наличие количественных различий на аналитическом этапе анализа.

Базовыми элементами структуры на первом курсе являются все параметры перфекционизма, личностная тревожность является ведущим элементом структуры. На втором курсе к параметрам присоединяются показатели личностной и ситуативной тревожности. Состав базовых элементов структуры пятого курса соответствует первому. На третьем курсе в состав базовых элементов структуры входят параметры перфекционизма, академическая прокрастинация. На четвертом курсе состав базовых

элементов идентичен второму, за исключением отсутствия среди базовых элементов личностной тревожности.

Гомогенность структур первого, второго и пятого курсов обеспечивается как за счет вклада внешнего фактора – вызова адаптационным ресурсам субъекта в силу смены социальной роли, условий деятельности. На этих курсах откладывание оказывает негативное влияние на результаты деятельности. На пятом курсе структура обладает самым низким уровнем организованности, связи академической прокрастинации с другими элементами структуры становятся наиболее прозрачными, иллюстрируя работу прокрастинации как стиля учебной деятельности, сопряжённого с индивидуальными особенностями и с объективным результатом деятельности.

На третьем и четвертом курсе происходит процесс дифференциации стилевых характеристик учебной деятельности студентов. Академическая прокрастинация сохраняет связь с неадаптивными аспектами перфекционизма. В то же время склонность выдвигать к себе и другим жесткие требования скорее способствует решению учебных задач и способствует преодолению откладывания. Часть студентов преодолевает откладывание, благодаря повышенным требованиям к себе, часть становится хроническими прокрастинаторами.

Результаты корреляционного анализа измеряемых параметров по критерию «Уровень прокрастинации» свидетельствуют о количественных и качественных различиях психологической структуры академической прокрастинации у выделенных групп.

Для студентов с низким уровнем прокрастинации характерна взаимосвязь «Ситуативной тревожности» и «Академической прокрастинации» ($r=0,494$; $p=0,004$), данная связь иллюстрирует тот факт, что поведение откладывания, может быть, характерно для достаточно эффективных студентов перед особенно ответственными или сложными испытаниями, возможно, что в этом случае большую роль в вероятности откладывания будут играть личность, поведение преподавателя, характеристики заданий.

На низком уровне прокрастинации также отмечается взаимосвязь «Академической успешности» и «Перфекционизма ориентированного на себя» ($r=-,543$; $p=0,001$) и «Ситуативной тревожности» ($r=-,421$, $p=0,001$). 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 добросовестных студентов может быть важно использовать похвалу, поощрение выполнения сроков, а также способствовать формированию более мягкого само отношения благодаря корректному сообщению об ошибках и недочетах.

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, 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 повы-

шение тревожности в ситуациях оценки другими людьми, в том числе и в рамках оценки результатов обучения. 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 («Академическая прокрастинация» связана с «Ситуативной тревожностью» ($r=0,427$; $p=0,008$) и «Социально предписанным перфекционизмом» ($r=0,578$; $p=0,040$). «Академическая успешность» с «Ситуативной тревожностью» ($r=-0,521$; $p=0,005$) и «Перфекционизмом ориентированным на себя» ($r=-,637$; $p=0,001$). 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.

Взаимосвязи между изучаемыми параметрами у студентов с высоким уровнем прокрастинации более разнообразны. Отражением устойчивости академической прокрастинации в данной группе являются связи со всеми уровнями психологической структуры. Академическая прокрастинация 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. При этом результативность деятельности чувствительная к повышению всех изучаемых параметров (взаимосвязи «Академической успешности» и «Перфекционизма, ориентированного на себя» ($r=-,562$; $p=,019$), «Перфекционизма ориентированного на других» ($r=-,626$; $p=,013$), «Социально предписанного перфекционизма» ($r=-,419$; $p=,001$), «Академической прокрастинации» ($r=-,718$; $p=,002$), «Ситуативной тревожности» ($r=-,620$; $p=,015$).

Таким образом, количество связей и вовлеченность прокрастинации как в ситуативные, так и в личностные характеристики говорит о том, что поведение откладывания у данной группы не только выражено на более высоком уровне, но еще и является устойчивым, привычным, а значит оказывает значительное влияние на характер и эффективность профессиональной учебной деятельности студентов.

Снижение успешности в учебе, характерное для студентов с высоким уровнем выраженности откладывания поддерживается также перфекционистскими ожиданиями от себя, других людей, ожиданием критики.

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 связан не только с отдельными показателями перфекционизма, тревожности, академической успешности, но и с общей, структурной организацией, являясь ее элементом.

Сравнительный анализ степени гомогенности структур, по критерию экспресс х² показал, что различия по данному критерию отсутствуют между низким и средним уровнем академической прокрастинации ($p=0,009$), 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 разрушает успеваемость студентов.

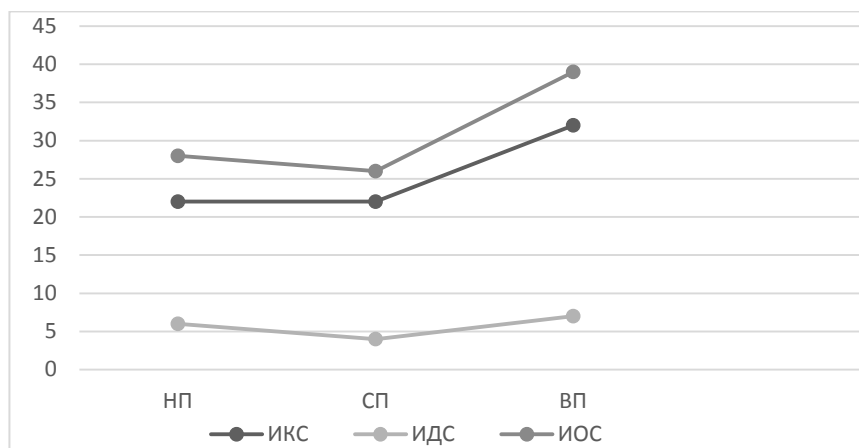


Рис.2 Динамика обобщенных показателей структуры в группах студентов с разным уровнем академической прокрастинации

Данные закономерности находят свое подтверждение в ходе анализа функциональной роли элементов структуры. 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, демонстрирующими 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.

В четвертом параграфе третьей главы «Обсуждение результатов регрессионного анализа» показано, что на основании полученных результатов можно говорить о том, что данная модель имеет тенденцию к значимости и объясняет недостаточную долю наблюдений во всех трех группах выраженности академической прокрастинации, данный факт объясняется мультиколлинераностью, естественной в случае использования в качестве независимых переменных шкал одной методики. Однако и на таком материале результаты обобщаются в ряд 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. об 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.

Для группы с низким уровнем академической прокрастинации «Перфекционизм ориентированный на себя», «Перфекционизм ориентированный на других», «Личностная тревожность» способствуют снижению проявлений откладывания. Наибольший вклад в поддержание академической прокрастинации вносит «Ситуативная тревожность». Т. е. респонденты, которые не склонны откладывать решение учебных задач в

большой 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. Аналогичные закономерности установлены относительно группы со средним уровнем прокрастинации.

Академическая прокрастинация у группы с высоким уровнем выраженности 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.

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.

В заключении обобщены результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования, сформулированы основные выводы, намечены перспективы дальнейших исследований.

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 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 структура предстает в ее начальном виде, на последнем – в завершенном 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.

Результаты исследования отражены в 9 печатных работах, 4 из которых – статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ. Общий объем опубликованных работ — 2,9 п.л., авторский вклад — 2,65 п.л.

Публикации в изданиях из Перечня ВАК:

1. Коновалова, А. В. Обзор современных психологических программ преодоления академической прокрастинации студентов в условиях обучения в ВУЗе. Роль преподавателей в психокоррекционном процессе / А. В. Коновалова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2020. – № 10. – С. 45-50. – DOI 10.37882/2500-3682.2020.10.08.

2. Коновалова, А. В. Историческое развитие понятия "прокрастинация" и актуальность исследования откладывания / А. В. Коновалова // Национальное здоровье. – 2020. – № 3. – С. 84-89.

3. Коновалова, А. В. Перфекционизм и перфекционистская самопрезентация в социальных сетях / А. В. Коновалова // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2020. – № 2. – С. 151-165. – DOI 10.28995/2073-6398-2020-2-151-165.

4. Коновалова, А. В. Взаимосвязь академической прокрастинации, перфекционизма и тревожности у студентов разных курсов обучения / А. В. Коновалова, Н. В. Мазурова // Мир психологии. – 2021. – № 3(106). – С. 84-94. – DOI 10.51944/2073-8528_2021_3_84.

Научные публикации в других изданиях:

5. Коновалова, А. В. Стиль педагогической деятельности преподавателя как средство преодоления академической прокрастинации студентов // В сборнике: Научный форум: педагогика и психология. сборник статей по материалам LIV международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 58–64 (0,3 п.л.).

6. Коновалова, А. В. Параметры учебной деятельности и навыки саморегуляции как факторы академической прокрастинации студентов // В сборнике: Научный форум: педагогика и психология. Сборник статей по материалам LIV международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 54–58. (0,3 п.л.).

7. Коновалова, А. В. Представления студентов о параметрах образовательного процесса как факторах академической прокрастинации // В сборнике: Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. Сборник статей по материалам LI международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 46–54 (0,3 п.л.).

8. Коновалова, А. В. Взаимосвязь перфекционизма и стиля педагогической деятельности преподавателя ВУЗа // В сборнике: Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. сборник статей LVI Международной научно-практической конференции. Пенза, 2022. С. 277–283 (0,2 п.л.).

9. Коновалова, А. В. Представления студентов об условиях образовательного процесса как факторах академической прокрастинации // В сборнике: World Science: problems and innovations. сборник статей LXIV Международной научно-практической конференции. Пенза, 2022. С. 273–279 (0,2 п.л.).