

Научная статья

УДК 372

EDN: <https://elibrary.ru/WQSUFB>

Академическая прокрастинация и профессиональная идентичность студентов вуза: в поиске психологических предикторов деструктивных проявлений в образовательном процессе

Махова Ирина Юрьевна

МБОУ лицей № 1

Комсомольск-на-Амуре. Россия

Блинкова Анастасия Евгеньевна

Владивостокский государственный университет

Владивосток. Россия

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению феномена академической прокрастинации как деструктивной формы поведения в образовательном процессе вуза в ракурсе его психологических предикторов. На основе теоретической постановки проблемы, формирования и реализации эмпирической модели исследования авторы показали различия эмоциональных переживаний в образовательном процессе, оценке своей успешности и саморегуляции студентов с разным уровнем прокрастинации. У участвующих в исследовании студентов Дальневосточного округа (ДВО) с разным уровнем прокрастинации выявлены достоверные различия лишь в проявлении зрелой (сформированной) идентичности как статуса профессионального самоопределения (с точки зрения Дж. Марсиа). Студенты с деструктивными вариантами учебной активности достоверно реже студентов с низким уровнем прокрастинации обнаруживают определенность своего профессионального выбора и соответствующих планов саморазвития. Взаимосвязь лени (ключевого фактора прокрастинации) с выраженностью моратория как статуса профессиональной идентичности студентов – участников исследования позволяет рассматривать прокрастинацию в контексте адаптогенеза в условиях возрастания ориентации на ценности качества жизни как удовлетворение потребностей человека в самореализации.*

***Ключевые слова:** академическая прокрастинация, профессиональная идентичность, деструктивная активность, эмоциональные переживания, саморегуляция, мотивы выбора профессии.*

***Для цитирования:** Махова И.Ю., Блинкова А.Е. Академическая прокрастинация и профессиональная идентичность студентов вуза: в поиске психологических предикторов деструктивных проявлений в образовательном процессе // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2024. Т. 16, № 3. С. 133–149. EDN: <https://elibrary.ru/WQSUFB>*

Original article

Academic procrastination and professional identity of university students: in search of psychological predictors of destructive manifestations in the educational process

Irina Yu. Makhova

MBOU Lyceum No. 1
Komsomolsk-on-Amur. Russia

Anastasia E. Blinkova

Vladivostok State University
Vladivostok. Russia

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the academic procrastination phenomenon as a destructive form of behavior in the university educational process from the perspective of its psychological predictors. Based on the theoretical formulation of the problem, the formation and implementation of an empirical research model, the authors showed differences in emotional experiences in the educational process, in assessing their success and self-regulation of students with different levels of procrastination. The students of the Far Eastern District participating in the study with different levels of procrastination revealed significant differences only in the manifestation of mature (formed) identity as the status of professional self-determination (according to J. Marcia). Students with destructive types of educational activity are significantly less likely than students with a low level of procrastination to discover the certainty of their professional choice and corresponding plans for self-development. The interrelation of laziness (a key factor of procrastination) with the severity of the moratorium as the status of the professional identity of the students participating in the study allows us to consider procrastination in the context of adaptogenesis in conditions of increasing orientation towards the values of quality of life as satisfaction of human self-realization needs.*

Keywords: *academic procrastination, professional identity, destructive activity, emotional experiences, self-regulation, motives for choosing a profession.*

For citation: *Makhova I.Yu., Blinkova A.E. Academic procrastination and professional identity of university students: in search of psychological predictors of destructive manifestations in the educational process // The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University. 2024. Vol. 16, № 3. P. 133–149. EDN: <https://elibrary.ru/WQSUFB>*

Введение

Высокий темп современной жизни часто приводит к деструктивным тенденциям в поведении человека, связанным с проблемами контроля целесообразности своей деятельности, вовлеченности в актуальные события без оценки их личностного смысла, значения в смысложизненном контексте. Феномен прокрастинации, ставший актуальным объектом исследования в отечественной и зарубежной психологии, рассматривается большинством ученых как негативное проявление регуляторной сферы личности, связанное с тем, что выполнение важной для человека деятельности, решение актуальных проблем и принятие

решений откладывается, а реализация активности направлена на бессмысленные или малозначимые дела [1, 2].

Впервые термин «прокрастинация» появился в 1977 г. в работе П. Рингенбаха «Прокрастинация в жизни человека»; одновременно А. Эллис и В. Кнаус (Ellis, Knaut, 1977) опубликовали свои клинические исследования проявления данного феномена [3]. Анализ сфер прокрастинации современного человека показал ее преобладание именно в учебном процессе вуза. В субъективных оценках большинства участвующих в опросах студентов российских вузов отмечаются выраженные тенденции к прокрастинированию [1, 2].

Актуальность проблемы прокрастинации с учетом требований, предъявляемых к самостоятельности личности и ответственности профессионала в современной организации, возрастает. Поэтому исследования психологического феномена прокрастинации получили широкое распространение за рубежом. Российские исследователи, активно разрабатывая сходные понятия (лень, саморегуляция в образовательном процессе), несмотря на широкий круг деструктивных проявлений в российском вузе, не достаточно обращались к проблеме академической прокрастинации и ее психологических предикторов [4, 5].

Деструктивность прокрастинации как специфической активности студентов в образовательном процессе вуза заключена в том, она что приводит к неудовлетворенности своей профессионализацией, формированию пессимистических взглядов на будущее и общих личностных проблем, выученной беспомощности [6].

Теоретический анализ психологических предикторов деструктивного поведения людей указывает на ряд их личностных особенностей, таких как стремление к эмоциональным переживаниям, скука, стремление к независимости и свободе [5, 7, 8]. Проявление прокрастинации как эмоциональной реакции на планируемые или навязанные необходимостью дела, выраженной в «расслаблении» (когда человек тратит время на более приятные ему занятия) или «напряжении» (общая загруженность, ощущение нехватки времени, неудовлетворённость собой, неясность жизненных целей, неуверенность в себе, нерешительность), позволяет предположить роль эмоциональных переживаний как предиктора в деструктивном учебном поведении студентов вузов.

Кроме того, вероятными психологическими причинами академической прокрастинации студентов вузов могут являться мотивы выбора профессии, поиск и осознание своего места в жизни, профессиональная идентичность.

По мнению многих исследователей [9–11], процесс обучения в университете, несомненно, выступает одним из факторов формирования профессиональной идентичности. В связи с этим особенно актуальна оценка личностной саморегуляции (самоуправления) в образовательном процессе, осознанность осуществляемых выборов и предпочтений, обуславливающих отношение к будущей профессии и профессиональную идентичность [12]. Анализируя процесс самоуправления как способа и индикатора достижения личностью профессиональной идентичности, Н.М. Пейсахов отмечает важность процесса принятия решений в осуществлении профессиональных выборов в условиях их неполной определенности и множественности [13].

Профессиональная идентичность как следствие множественных выборов в процессе поиска своего места в жизни реализуется в результате социальных идентификаций посредством оценки референтной группой выбранной профессиональной сферы, ее престижности в глазах окружающих. Личностные идентификации осуществляются в процессе понимания своих способностей и возможностей. Эгоидентификации актуальны в профессиональной сфере как преодоление кризиса идентичности в юношеском возрасте [9, 11, 12, 14].

Описывая имплицитную схему развития в период каждого из кризисов идентичности, Э. Эриксон подчеркивает, что основание этой системной перестройки – расширение потребностей и новые проблемы их удовлетворения, вытеснения, фрустрации. Расширение потребностей определяет так называемый «социальный радиус», подразумевающий взаимодействие с увеличивающимся кругом людей, и, следовательно, социальные идентификации, в контексте которых личностью определяются (идентифицируются) ее собственные способности и потребности. Новые условия самовосприятия диктуют требование новых способов поведения в заданных условиях. Возникновение чувства «отчужденности», связанное с осознанием новых зависимостей, и новая «психологическая сила» видятся как преодоление проблем актуального возраста [9, с. 114]. Схема развития, таким образом, обеспечивающая достижение идентичности и (в идеале) аутентичности, базируется на потребности в самоотождествлении, реализуемом в постоянном выборе, переоценке ценностей. Основная проблемная область идентификации молодых людей – профессиональная.

В идентификационном кризисе юности неизбежен вопрос о принятии выбора близкими людьми, которые либо поддерживают, либо сопротивляются выбору; оцениваются усилия, направленные на достижение учебных результатов, открывающих (или закрывающих) профессиональные перспективы. Поэтому вопрос об этических координатах академической прокрастинации не случаен во взаимоотношениях участников образовательного процесса.

Ключевой фактор прокрастинации – лень – как предмет этической оценки в последнее время не только получил амбивалентную трактовку [15, 16], но и был реабилитирован [17]. Так, Т.А. Сысоев, опираясь в том числе на интерпретацию лени Э. Левинаса, подчеркивает ее роль как рефлексивно-пассивный протест против «гегемонии труда» и формирования отвращения к нему в пользу свободного существования как реализации потребностей личности: «Это страх жить, являющийся, тем не менее, жизнью, в которой боязнь непривычного, приключения, неизвестности – следствие тошноты, вызванной отвращением к предпринятию существования» [18, с. 15]. Рассматривая лень в координатах этики, С.Т. Посохова обосновывает оценку лени как источника личностного роста и самореализации в дихотомической диаде «долг – влечение», «полезность – вред» [15, 16].

Таким образом, прокрастинирование при рассмотрении в контексте современного адаптогенеза личности в условиях возрастания ориентации на ценности качества жизни и удовлетворения потребностей в самореализации человека позволяет предположить, что статус профессиональной идентичности студентов,

особенности мотивов выбора профессии, эмоциональные проявления в образовательном процессе вуза выступают предикторами деструктивных форм учебной активности.

Методы исследования. С целью проверки основной гипотезы исследования о том, что между особенностями профессионального выбора, эмоциональными проявлениями в образовательном процессе, профессиональной идентичностью студентов вузов и частотой их академической прокрастинации существует взаимосвязь, было проведено эмпирическое исследование, осуществленное посредством применения google-опроса, обеспечивающего стратегию рандомизации при формировании выборки. Получена 141 заполненная google-форма (URL: <https://forms.gle/MfszrFMKRYTiqN4eA>) и сформирован сводный протокол. Участниками исследования выступили студенты Дальневосточного округа в возрасте от 18 до 43 лет разных направлений обучения.

Сбор фактов осуществлялся с помощью таких методик, как: шкала оценки академической прокрастинации PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) в адаптации М.В. Зверевой; методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель; модифицированный под задачи исследования вариант психометрического теста С. Деллингер [19]; методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой; методика самооценки эмоциональных состояний, переживаемых в вузе и дома с помощью бинарной шкалы; 10-балльная шкала самооценки успешности и уровня саморегуляции в образовательном процессе.

Исследование было организовано сравнительным методом. Группы определены в ходе построения вариационного ряда значений по шкале «частота прокрастинации» (шкала оценки академической прокрастинации PASS) [1]. Сравнимыми группами выступили участники исследования с высоким (значение ≥ 23 , $N = 51$) и низким (значение ≤ 15 , $N = 29$) уровнями прокрастинации.

В статистической обработке использовали U-критерий Манна – Уитни для независимых переменных, Z-критерий знаков – для зависимых переменных, r-критерий ранговой корреляции Спирмена в пакете программ SPSS.Statistic.12.5.

Основная часть

Анализ исследования проявления прокрастинации студентов в образовательном процессе, проведенного в 2022–2023 гг., показал, что деструктивное откладывание выполнения работы или принятия решений в образовательном процессе демонстрируют большое количество современных студентов Дальневосточного округа. С учетом сравнения со средними значениями по выборке страдающих личностными расстройствами людей (на основе методики PASS [1, с. 27], средний возраст которых совпадает с возрастом участников нашего исследования, а также с учетом стандартного отклонения можно утверждать о наличии проблемы прокрастинации в образовательном процессе в вузах ДВО. Анализ профиля прокрастинации участников исследования, составленного по средним значениям сравниваемых групп, показывает в целом совпадение деструктивных форм поведения участников по факторам прокрастинации (рис. 1).

Отметим, что участники эмпирического исследования демонстрируют более высокую социальную тревожность, чем сравниваемая группа лиц, больных различными личностными расстройствами. Участники исследования, таким образом, часто испытывают тревогу в связи с бессмысленным оттягиванием во времени принятия решений, вызывающим субъективный дискомфорт и выраженное дезадаптивное поведение, которое также приводит к расстройствам личностной сферы.

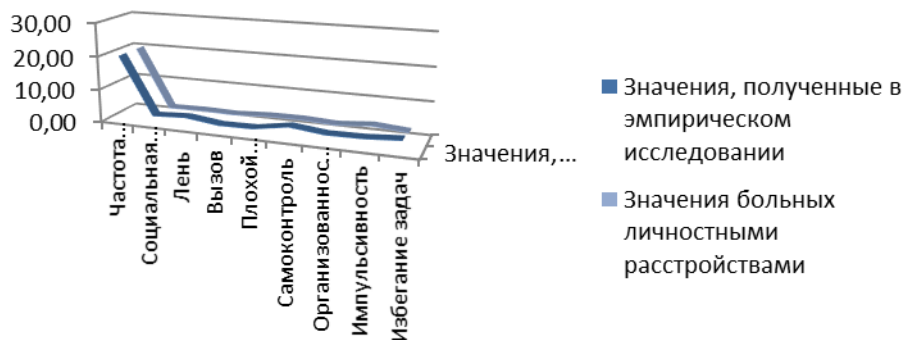


Рис. 1. Средние значения проявлений факторов прокрастинации студентов, участвующих в исследовании, и больных, страдающих личностными расстройствами

При этом чаще, чем сравниваемая группа дезадаптантов, страдающих личностными расстройствами различной этиологии, респонденты признаются в наличии лени (3,17 в сравнении с 2,3 баллами, полученными по этой шкале). Оценки по шкале связаны с прямыми указаниями респондентов на лень, отсутствием у участников исследования намерений прикладывать усилия к выполнению заданий, со ссылками на лень студентов-одногруппников в подготовке к занятиям, с апелляцией к неудовольствию от полученных заданий и т.п.

Анализ шкал, отражающих причины избегания выполнения заданий и принятия решений в срок, показывает, что респонденты – участники исследования реже демонстрируют так называемый «плохой перфекционизм», т.е. стремление уйти от внешне навязанных требований, ограничений по времени, отведенных на выполнение учебных заданий, а также неудовлетворенность внешними оценками качества выполненных заданий.

В сравнении с сопоставляемой группой участники исследования чаще рассчитывают на свой самоконтроль. Они уверены, что выполняют свои задания легко, без напряжения, так как умеют организовать свою работу, ориентируясь на профессиональный и жизненный успех. Они также более организованы, чем лица, страдающие расстройствами личности. Планируя свою работу, респонденты субъективно реже откладывают ее начало. По субъективным оценкам студенты –

участники исследования чаще используют инструменты для саморегуляции (заметки, ежедневники и т.п.).

Таблица 1

Распределение участников исследования по частоте проявления у них прокрастинации на основе субъективных оценок в ходе тестирования

Варьируемый признак (частота прокрастинации)	6–9	10–13	14–15	16–19	20–22	23–26	27–30
	Низкий уровень прокрастинации			Средний уровень прокрастинации		Высокий уровень прокрастинации	
Абсолютная частота	7	12	10	31	30	33	18
	29*			61		51*	
Доля, %	5,0	8,5	7,0	22,0	21,3	24,1	12,05

Примечание: * – достоверные различия между выборочными долями по ϕ -критерию Фишера: $\phi_{эмп} = 2,8 > \phi_{крит} = 2,28$ при $p \leq 0,01$.

При этом чаще, чем сравниваемая группа, студенты ДВО, участвующие в исследовании, признаются в том, что причиной их деструктивного поведения является неумение регулировать и контролировать свои эмоциональные состояния, отмечают избегание ощущения личностной неуспешности, несоответствия приложенных усилий и полученного результата деятельности.

Распределение участников по признаку частоты проявления прокрастинации представлено вариационным рядом в табл. 1. Количество участников исследования, отмечающих у себя высокий уровень прокрастинации (на основе тестирования с помощью PASS), достоверно ($\phi_{эмп} = 2,8$, $p \leq 0,01$) выше, чем количество студентов ДВО, имеющих низкий уровень прокрастинации [1].

Выявлены достоверные различия в проявлении всех факторов прокрастинации у студентов с низкой частотой и студентов, субъективно чаще отмечающих у себя проявление деструктивного поведения в образовательном процессе в форме избегания решения задач и принятия решений. Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования проявления прокрастинации студентов в образовательном процессе дальневосточных вузов показал высокую актуальность проблемы преодоления этого деструктивного проявления в процессе обучения и определения его вероятных причин.

Как отмечалось выше, в качестве психологических предикторов прокрастинации могут выступать эмоциональные переживания студентов, связанные с особенностями выбора профессии на этапе поступления в университет, эмоционально-ценностной идентификацией с будущей профессией в проекции настоящего и будущего, достигнутым в настоящее время уровнем профессиональной идентичности.

Эмоциональные переживания в образовательном процессе в сопоставлении с переживаемыми эмоциями дома, согласно выработанной в ходе теоретического

анализа концепции причин деструктивного поведения студентов в образовательном процессе вуза в форме прокрастинации, являются объяснительным полем ее возникновения.

Исследование эмоциональных переживаний было осуществлено в форме субъективной оценки присутствия (отсутствия) эмоций в образовательном процессе вуза и дома респондентами путем выбора из списка.

Для выявления различий в эмоциональных переживаниях студентов с разным уровнем прокрастинации, участвующих в исследовании, были проанализированы их субъективные оценки эмоциональных проявлений в образовательном процессе вуза и домашних условиях. Сопоставляли данные групп испытуемых с низким (имеющие значение «15 баллов и ниже» по фактору «частота проявления прокрастинации») и высоким уровнем прокрастинации (значение «23 балла и выше» по фактору «частота проявления прокрастинации»). В процедуру статистической оценки на основе U-критерия Манна – Уитни было включено 29 протоколов оценки респондентов с низким уровнем прокрастинации и 51 протокол оценки респондентов с высоким уровнем прокрастинации (табл. 2). В таблице 2 представлены только значения коэффициентов, соответствующие достоверным различиям в проявлении признака в независимых группах.

Анализ достоверных различий в проявлении эмоций респондентами с высоким и низким уровнями прокрастинации показал, что чаще испытывают беспокойство и тревогу в домашних условиях студенты с деструктивными вариантами активности в форме прокрастинации, чем студенты, не склонные к откладыванию решения задач и их решений. В образовательном процессе студенты с конструктивными формами поведения достоверно чаще испытывают спокойствие, уверенность в себе, интерес, радость, желание приходить в вуз, симпатию к участникам образовательного процесса. Иными словами, жизнь в университете для таких студентов окрашена позитивными эмоциями; процесс познания эффективен и, вероятно, приводит к переживаниям своей успешности.

Таблица 2

Достоверные различия в самооценке эмоциональных переживаний студентов с разным уровнем проявления академической прокрастинации в образовательном процессе и домашних условиях

Variable	Mann – Whitney U Test (w/ continuity correction) (Spreadsheet56) By variable Var1 Marked tests are significant at $p < 0,05000$							
	U	Z	p-value	Z	p-value	Valid N	Valid N	2*1 sided
Спокойствие	524,00	-2,15	0,03	-2,82	0,00	51,00	29,00	0,03
Уверенность в себе	476,50	-2,63	0,01	-3,24	0,00	51,00	29,00	0,01
Интерес	511,50	-2,28	0,02	-2,87	0,00	51,00	29,00	0,02

Variable	Mann – Whitney U Test (w/ continuity correction) (Spreadsheet56) By variable Var1 Marked tests are significant at $p < 0,05000$							
	U	Z	p-value	Z	p-value	Valid N	Valid N	2*1 sided
Радость	520,00	-2,19	0,03	-2,63	0,01	51,00	29,00	0,03
Желание приходить в вуз	443,50	-2,96	0,00	-3,49	0,00	51,00	29,00	0,00
Симпатия	549,50	-1,90	0,06	-2,53	0,01	51,00	29,00	0,06
Беспокойство*	508,00	2,31	0,02	2,82	0,00	51,00	29,00	0,02
Тревога*	569,50	1,70	0,09	2,26	0,02	51,00	29,00	0,09

Примечание: * – эмоции в домашних условиях.

Анализ исследования преобладающих мотивов выбора профессии участниками исследования, вероятно, содержит объяснительный потенциал причин обладания неконструктивных отрицательных эмоций студентов дальневосточных вузов. Исследование мотивов выбора профессиональной деятельности осуществили с помощью методики «Мотивы профессионального выбора» Р.В. Овчаровой (табл. 3).

Таблица 3

Мотивы профессионального выбора студентов – участников исследования

Мотивы / Средние значения	Внутренние индивидуально-значимые мотивы	Внутренние социально-значимые мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы
Вся выборка	18,11	16,86	15,60	12,29
Студенты с низким уровнем прокрастинации	18,79	18,38*	16,14	11,93
Студенты с высоким уровнем прокрастинации	17,20	15,86*	15,20	12,40

Примечание: * – достоверные различия в проявлениях признака по U-критерию Манна – Уитни, $p = 0,03$.

Анализ мотивов выбора профессии студентов с высокой и низкой частотой прокрастинации показал значимые различия в предпочтении внутренних социально-значимых мотивов респондентами с конструктивной активностью в обра-

зовательном процессе в сравнении с часто прокрастинирующими студентами-дальневосточниками (см. табл. 3). О чем свидетельствует данный факт? Можно предположить, что стремление соответствовать требованиям общества, ответственность перед людьми за результаты своей деятельности, ориентация на руководящую работу и лидерство являются дополнительными мотиваторами ответственного отношения к учебе. Следовательно, осознание важности и значимости профессии для общества является существенным мотивирующим фактором систематического самообразования.

Для изучения эмоционально-ценностных идентификаций респондентов с будущей профессией и профессиональной компетентностью применяли модифицированный вариант теста С. Деллингер. Применение психометрического теста позволяет понять эмоционально-ценностное отношение к ассоциируемым с геометрическими фигурами категориям, включенным в процедуру тестирования.

С целью определения эмоционально-ценностных идентификаций всех респондентов с будущей профессией и профессиональной компетентностью осуществили анализ посредством ранговой корреляции Спирмена (табл. 4). О профессиональных идентификациях респондентов можно судить при наличии связи категорий, отражающих будущую профессию и профессиональную компетентность, с категориями «Я» (персональная идентификация), «мы» (групповая идентификация).

Как видно из табл. 4, студенты, участвующие в исследовании, идентифицируются со своей будущей профессией ($\rho = 0,18$, $N = 141$, $p \leq 0,05$), профессиональной компетентностью ($\rho = 0,31$, $N = 141$, $p \leq 0,05$), настоящим ($\rho = 0,36$, $N = 141$, $p \leq 0,05$) и будущим ($\rho = 0,18$, $N = 141$, $p \leq 0,05$).

Кроме того, свою будущую профессию респонденты связывают с отношением к университету, обучением в нем ($\rho = 0,20$, $N = 141$, $p \leq 0,05$), с профессиональной компетентностью ($\rho = 0,31$, $N = 141$, $p \leq 0,05$) и будущим ($\rho = 0,41$, $N = 141$, $p \leq 0,05$). Обучение в университете ценностно отождествляется у респондентов с профессиональной компетентностью и будущим. Таким образом, респонденты видят ценностное значение образовательного процесса в вузе в профессиональной перспективе.

Групповые идентификации у респондентов дальневосточных вузов (категория «мы» определяет ин-группу, в которую себя включают респонденты) эмоционально связаны с «настоящим» ($\rho = 0,24$, $N = 141$, $p \leq 0,05$).

О проблеме «противоречия между моральной нормой будущего и настоящей жизнью человека» писал еще С.Л. Рубинштейн, подчеркивая тем самым проблемы этической оценки развития в профессии как альтернативу «долг – удовольствие», «целостность – отчуждение» и связанное с ними подавление негативных проявлений (лени, неудовлетворенности и т.п.) ради самосовершенствования. При этом сила неосознаваемого влечения, выраженная в деструктивных формах учебной активности, выступает естественным следствием такого подавления [20].

**Корреляционная матрица значений ранговых оценок категорий,
отражающих профессиональные идентификации участников исследования
в проекции настоящего и будущего**

Variable	Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet6) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at $p < 0,05000$								
	Я	Моя будущая профессия	Они	Обучение в уни- верситете	Отдых	Моя профессио- нальная компе- тентность	На- стоя- щее	Бу- дущее	Мы
Я	1,00	0,18	-0,09	0,00	-0,07	0,31	0,36	0,18	0,02
Моя будущая профессия	0,18*	1,00	-0,05	0,20	0,03	0,31	0,02	0,41	0,01
Они	-0,09	-0,05	1,00	0,05	-0,02	0,10	0,08	0,10	0,09
Обучение в университете	0,00	0,20	0,05	1,00	-0,01	0,20	0,06	0,24	0,14
Отдых	-0,07	0,03	-0,02	-0,01	1,00	-0,03	0,06	0,03	0,16
Моя профес- сиональная компетент- ность	0,31	0,31	0,10	0,20	-0,03	1,00	0,15	0,31	0,07
Настоящее	0,36	0,02	0,08	0,06	0,06	0,15	1,00	0,18	0,24
Будущее	0,18	0,41	0,10	0,24	0,03	0,31	0,18	1,00	0,07
Мы	0,02	0,01	0,09	0,14	0,16	0,07	0,24	0,07	1,00

Примечание: * – достоверная связь ($\rho_{\text{эмп}} \geq \rho_{\text{стат}}$) на уровне $p \leq 0,05$.

С помощью методики А.А. Азбель выявлены статусы профессиональной идентичности респондентов, определенные Дж. Маршем.

Сравнение выраженности статусов профессиональной идентичности у студентов вузов с разным уровнем прокрастинации показало, что в меньшей степени именно прокрастинирующие респонденты подвержены воле родителей или мнению референтной группы, ориентируются в своем профессиональном выборе (навязанная идентичность). При этом у них значительно (на достоверном уровне) менее выражен статус сформированной «зрелой» идентичности, чем у респондентов с низкой частотой проявления прокрастинации в образовательном процессе.

Диффузия идентичности у студентов со значительно выраженными деструктивными тенденциями в образовательном процессе (с высокой прокрастинацией) присутствует чаще (на уровне, приближающемся к достоверному

$p = 0,08$), чем у респондентов с низким уровнем избегания заданий и принятия решений. Прокрастинирующие участники образовательного процесса не только не определились со своим профессиональным выбором, но и не намерены проявлять активность в поиске своих предпочтений. Они разочарованы в будущей профессии; этим, видимо, и обусловлено стремление отодвигать во времени важные решения, избегать выполнение учебных заданий и т.п.

Для выявления взаимосвязи академической прокрастинации студентов, участвующих в исследовании, и уровня их профессиональной идентичности была предпринята статистическая обработка всего массива переменных, полученных в ходе исследования методом корреляционного анализа по ρ -критерию Спирмена с использованием программы Statistica.12.5 (детализированный отчет). В таблице 5 представлены результаты корреляционного анализа в форме детального отчета взаимосвязи показателей (переменных), полученных в эмпирическом исследовании, с параметром (фактором) прокрастинации «лень».

Выявлена прямая взаимосвязь этого фактора прокрастинации с проявлением статуса профессиональной идентичности «мораторий». Мораторий как статус идентичности характеризуется активным поиском своего места в профессиональном мире, связанными с ним кризисными переживаниями. Студентам, имеющим статус идентичности «мораторий», необходима помощь в самопознании, понимании своих предпочтений и способностей.

Таблица 5

Корреляционная матрица, отражающая взаимосвязь шкалы прокрастинации (лень) и показателей профессиональной идентичности

Pair of Variables		Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet1) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at $p < 0,05000$			
«Лень»		Valid	Spearman	t(N-2)	p-value
Эмоции в университете	Спокойствие	141,00	-0,22	-2,70	0,01
	Усталость	141,00	0,19	2,31	0,02
	Интерес	141,00	-0,16	-1,96	0,05
	Раздражение	141,00	0,17	2,00	0,05
	Желание приходить в вуз	141,00	-0,15	-1,77	0,08
	Тревога	141,00	0,25	3,10	0,00
Эмоции дома	Беспокойство	141,00	0,21	2,56	0,01
	Сомнение	141,00	0,15	1,85	0,07
	Тревога	141,00	0,29	3,54	0,00
	Злость	141,00	0,14	1,69	0,09
	Гнев	141,00	0,21	2,52	0,01
	Отдых	141,00	-0,15	-1,77	0,08

Pair of Variables	Spearman Rank Order Correlations (Spreadsheet1) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at $p < 0,05000$			
	Valid	Spearman	t(N-2)	p-value
«Лень»				
Насколько Вы усидчивы, старательны, терпеливы в обучении?	141,00	-0,21	-2,54	0,01
Частота прокрастинации	141,00	0,47	6,30	0,00
Фактор 1. Социальная тревожность	141,00	0,31	3,87	0,00
Фактор 3. Вызов	141,00	0,20	2,38	0,02
Фактор 4. Плохой перфекционизм	141,00	0,30	3,77	0,00
Фактор 2. Организованность	141,00	-0,25	-3,05	0,00
Фактор 4. Избегание неудач	141,00	0,37	4,63	0,00
Мораторий	141,00	0,18	2,15	0,03
Сформированная идентичность	141,00	-0,22	-2,69	0,01

При этом проявление лени как фактора прокрастинации обратно коррелирует со статусом зрелой идентичности, уровнем саморегуляции, отмеченным у себя участниками исследования: «ленивые» студенты низко оценивают на достоверном уровне свою способность терпеливо и усидчиво обучаться. Лень как деструктивный поведенческий паттерн связана с переживанием таких отрицательных эмоций в образовательном процессе, как отсутствие интереса ($\rho = -0,16$, $p = 0,05$), раздражение, усталость, тревога. Дома студенты, обладающие ленью, испытывают беспокойство, тревогу, гнев. Лень напрямую связана с другими факторами прокрастинации (социальной тревожностью, вызовом, плохим перфекционизмом, избеганием неудач). При этом данный фактор обратно коррелирует с организованностью. Иными словами, чем чаще человек ленится, тем менее он организован в образовательном процессе вуза.

Таким образом, на примере одного из ключевых факторов прокрастинации – лени, с которым, в первую очередь отождествляется деструктивное учебное поведение, видно, что зрелая (сформированная) идентичность не совместима с этим проявлением прокрастинации. Неясное представление о своей будущей профессии и поиск возможностей для самореализации, направленный на выбор профессиональной сферы, связаны со стремлением молодых людей уклониться от выполнения заданий и принятия решений, остановиться, насладиться «праздностью» [9, 11]. При этом лень не способствует переживанию познавательных эмоций (интерес) в образовательном процессе, вызывает тревогу и раздражение от учебы в университете. Негативные переживания (сомнение, беспокойство, тревога, злость и гнев) сохраняются дома, вероятно, вызывая устойчивое отрицание правильности своего выбора и негативное отношение к будущей профессии.

Заключение

Теоретический анализ проблемы академической прокрастинации в образовательном процессе вуза и проведение эмпирического исследования позволили определить роль эмоциональных переживаний, мотивов выбора профессии, статуса профессиональной идентичности как психологических предикторов этого варианта деструктивной активности.

Выявленный высокий уровень прокрастинации, свойственный студентам ДФО, участвующим в исследовании, показал актуальность поставленной проблемы.

Современная информационная ситуация, не ограниченная временными и пространственными границами, позволяет реализовывать людям свои учебно-профессиональные потребности практически в индивидуальном режиме. Деструктивные формы поведения студентов в образовательном процессе российского вуза указывают на системный характер причин такого функционирования.

Исследование показало, что академическую прокрастинацию можно рассматривать как изменение формы взаимодействия студентов с вузом, своеобразным сигналом об испытываемом дискомфорте в образовательном процессе, связанном с условиями удовлетворения их учебно-профессиональных потребностей. Достоверное преобладание случаев высокой прокрастинации в сравнении с количеством случаев с низкой прокрастинацией указывает на закономерный характер данных проявлений.

Студенты с деструктивными вариантами учебной активности достоверно реже студентов с низким уровнем прокрастинации обнаруживают определенность своего профессионального выбора и соответствующих планов саморазвития. Взаимосвязь лени (ключевого фактора прокрастинации) с выраженностью моратория как статуса профессиональной идентичности студентов – участников исследования позволяет рассматривать прокрастинацию в контексте адаптогенеза в условиях возрастания ориентации на ценности качества жизни как удовлетворение потребностей человека в самореализации.

Действительно, чувство долга, ориентированное на мнение окружающих, требования «общества», как правило, диктуют поведение, не опирающееся на вопросы о личностном смысле и персональной пользе, особенно в ситуациях, связанных с реализацией индивидуальных потребностей (например, в образовании).

Прокрастинация отражает преобладание в вузе учебного поведения студентов, обусловленного долгом вопреки потребностям. Такое противоречие долга и потребностей приводит, как показывает практика, к деструктивной активности в образовательном процессе, формальному выполнению заданий студентами, коррупционным способам продления своего пребывания в вузе, ориентированным на получение диплома, игнорирование реального образования.

Таким образом, академическая прокрастинация для российских студентов выступает оригинальной «терапевтической практикой» [17, с. 121], реанимирующей их аутентичность, подлинную человеческую сущность [21].

Список источников

1. Методические рекомендации. Шкала оценки академической прокрастинации PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) в адаптации М.В. Зверевой. Москва: Сам Полиграфист, 2018. 28 с.
2. Микляева А.В., Реброва Д.С., Савинская А.С. Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования // Известия ИГУ. 2017. Е. 19. С. 59–66.
3. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. New York: Signet Books, 1977 // APA.ORG: [сайт Американской Психологической Ассоциации]. URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (дата обращения: 28.01.2013).
4. Галиева Р.О., Палеха Е.С. Предпосылки радикализации и вовлечения учащейся молодежи в деятельность террористических организаций // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 108–114.
5. Хусаинова С.В., Нечипоренко Н.П. Проблема психологической безопасности обучающихся в образовательном пространстве высшей школы // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6. С. 237–242.
6. Кондрашина О.А. Характерные признаки, уровни и формы конструктивной активности личности в условиях неопределенности // Перспективы науки и образования. 2014. № 2 (8). С. 158–162.
7. Хусаинова С.В. Внешнее влияние как фактор безопасности образовательной среды // Научное мнение. 2018. № 1. С. 85–92.
8. Хусаинова С.В. Личностные предикторы участников деструктивных групп // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2020. Т. 3, № 2. С. 90–100.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 344 с.
10. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 4. С. 39–51. EDN IJFODF
11. Marcia J.E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology. New York, 1980.
12. Чухин С.Г., Чухина Е.В. Факторы и закономерности формирования идентичности личности // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 114–131. URL: <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-114-131>
13. Пейсахов Н.М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. С. 5–36.
14. Лебедева М.В. Идентичность как социально-психологический феномен // Интернаука. 2021. № 19–2 (195). С. 68, 69.
15. Посохова С.Т. Психологическое содержание и проявления лени // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 2. С. 159–166.
16. Посохова С.Т. Этические аспекты психологии лени // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2013. № 1. С. 67–78.
17. Сысоев Т.А. Реабилитация лени как ответ на гегемонию труда // Философия и общество. 2018. № 2. С. 106–122.
18. Левинас Э. Избранное. Тотальность и Бесконечное. Москва; Санкт-Петербург: Университетская книга, 2000. 234 с.

19. Shmakova V.A. Methodology for assessing the formation of a civic identity of a collective entity // Certificate of Registration of know-how. Komsomolsk-on-Amur, 2016.
20. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Просвещение, 1974.
21. Чернявская В.С. Общение в со-бытийности личности: от внутреннего диалога к содержанию я-концепции // Южно-российский журнал социальных наук. 2023.Т. 24, № 3. С. 59–70. DOI: 10.31429/26190567-24-3-59-70

References

1. Guidelines. Academic procrastination scale PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) adapted by M.V. Zvereva. Moscow: Polygraphist himself; 2018. 28 p.
2. Miklyaeva A.V., Rebrova D.S., Savinskaya A.S. Academic procrastination in the student environment: the results of an empirical study. *Izvestia ISU*. 2017; (19): 59–66.
3. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. New York: Signet Books, 1977. *APA.ORG*: [website of the American Psychological Association]. URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (accessed date: 28.01.2013).
4. Galieva R.O., Palekha E.S. Prerequisites for radicalization and involvement of students in the activities of terrorist organizations. *Kazan Pedagogical Journal*. 2019; (3): 108–114.
5. Khusainova S.V., Nechiporenko N.P. The problem of psychological safety of students in the educational space of higher education. *Kazan Pedagogical Journal*. 2021; (6): 237–242.
6. Kondrashina O.A. Characteristic signs, levels and forms of constructive activity of the individual in conditions of uncertainty. *Prospects for science and education*. 2014; 2 (8): 158–162.
7. Khusainova S.V. External influence as a factor in the safety of the educational environment. *Scientific opinion*. 2018; (1): 85–92.
8. Khusainova S.V. Personality predictors of participants in destructive groups. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*. 2020; 3 (2): 90–100.
9. Erickson E. Identity: Youth and Crisis. Moscow: Progress; 1996. 344 p.
10. Rodygina U.S. Psychological features of the professional identity of students. *Psychological science and education*. 2007; 12 (4): 39–51. EDN IJFODF
11. Marcia J.E. Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. New York; 1980.
12. Chukhin S.G., Chukhina E.V. Factors and patterns of personal identity formation. *Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)*. 2021; 4 (7): 114–131. URL: <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-114-131>
13. Peisakhov N.M. Arbitrary and involuntary components of mental self-regulation. *Theoretical and applied studies of mental self-regulation*. Kazan: Kazan Publishing House. University; 1976: 5–36.
14. Lebedeva M.V. Identity as a socio-psychological phenomenon. *Internauca*. 2021; 19–2 (195): 68, 69.
15. Posokhova S.T. Psychological content and manifestations of laziness. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*. 2011; (2): 159–166.
16. Posokhova S.T. Ethical aspects of the psychology of laziness. *Izvestia RSPU named after A.I. Herzen*. 2013; (1): 67–78.
17. Sysoev T.A. Rehabilitation of laziness as a response to the hegemony of labor. *Philosophy and society*. 2018; (2): 106–122.

18. Levinas E. Favorites. Totality and Infinite. Moscow; St. Petersburg: University Book; 2000. 234 p.
19. Shmakova V.A. Methodology for assessing the formation of a civic identity of a collective entity. Certificate of Registration of know-how. Komsomolsk-on-Amur; 2016.
20. Rubinstein S.L. General psychology problems. Moscow: Enlightenment; 1974.
21. Chernyavskaya V.S. Communication in the co-existence of personality: from internal dialogue to the content of the self-concept // *South Russian Journal of Social Sciences*. 2023; 24(3): 59–70. DOI: 10.31429/26190567-24-3

Информация об авторах:

Махова Ирина Юрьевна, МБОУ лицей № 1, г. Комсомольск-на-Амуре, miu60@mail.ru/, <http://orcid.org/0000-0001-9458-6206>

Блинкова Анастасия Евгеньевна, магистрант, ФГБОУ ВО «ВВГУ», г. Владивосток.

EDN: <https://elibrary.ru/WQSUFB>

Дата поступления:
01.07.2024

Одобрена после рецензирования:
08.07.2024

Принята к публикации:
29.07.2024