



ФАКТОРЫ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

ШЛЯПНИКОВ В.Н.

*Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «МИП»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com*

В статье приводятся результаты исследования стратегий волевой регуляции у студентов вузов. Проверялась гипотеза о том, что выбор стратегии обусловлен характером стоящих перед студентами задач, связанных с самоорганизацией учебной деятельности, а также индивидуальными особенностями учащихся: волевой, мотивационно-смысловой сферами, самосознанием и психодинамическими свойствами. Для проверки гипотезы сравнивались студенты разных уровней образования (бакалавриата, специалитета и магистратуры), обучающиеся на очном и дистанционном отделениях. Всего в исследовании приняли участие 698 человек. В работе использовались следующие методики: «Шкала контроля за действием», «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении», «Краткая шкала академической мотивации», тест СЖО, «Шкала общей самооффективности», модификация методики самооценки Дембо—Рубинштейн, «Короткий портретный опросник большой пятерки (Б5-10)». Для оценки стратегий волевой саморегуляции студентам на выбор предлагался список способов решения проблем, возникающих в процессе учебы, который они должны были оценить по частоте обращения. С помощью факторного анализа было выделено и описано шесть стратегий: «планирование», «саморегуляция», «самопринуждение», «дополнительные занятия», «обращение за помощью», «отстранение от проблемы». Было показано, что студенты очного и дистанционного отделений значительно различаются по пяти из шести стратегий. Студенты, обучающиеся с применением дистанционных образовательных технологий, чаще обращаются к различным техникам саморегуляции и стремятся разобраться в себе. Студенты очного отделения чаще заставляют себя учиться, обращаются за помощью к другим студентам или преподавателям. Студенты магистратуры чаще прибегают к саморегуляции, студенты бакалавриата чаще обращаются за помощью, студенты специалитета чаще прибегают к самопринуждению. Также было показано, что на выбор стратегий значимое влияние оказывают особенности волевой регуляции и академической мотивации студентов.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, стратегии волевой регуляции, высшее образование, студенты, учебная деятельность, академическая мотивация, саморегуляция, самоконтроль, дистанционные образовательные технологии.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00982, <https://rscf.ru/project/24-28-00982/>

Для цитаты: Шляпников В.Н. Факторы выбора стратегий волевой регуляции у студентов вузов // Экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 4. С. 135—153. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170409>



FACTORS IN THE CHOICE OF VOLITIONAL REGULATION STRATEGIES AMONG UNIVERSITY STUDENTS

VLADIMIR N. SHLYAPNIKOV

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

The article presents the results of a study of volitional regulation strategies in university students. The hypothesis was tested that the choice of strategy is determined by the nature of the tasks facing students related to self-organization of educational activities, as well as individual characteristics of students: volitional, motivational spheres, self-awareness and psychodynamic properties. To test the hypothesis, students of different levels of education (bachelor's, specialist and master's degrees) studying in full-time and distance learning departments were compared. A total of 698 people took part in the study. The following methods were used: "Action Control Scale", "Questionnaire for identifying the severity of self-control in the emotional sphere, activity and behavior", "Brief Academic Motivation Scale", PIL test, "General Self-Efficacy Scale", a modification of the Dembo-Rubinstein self-assessment technique, "Big Five Short Portrait Questionnaire (B5-10)". To assess the strategies of volitional self-regulation, students were offered a list of ways to solve problems that arise in the course of their studies, which they had to evaluate by the frequency of their use. Then, the students' answers were processed using factor analysis. As a result, six strategies were identified: "planning", "self-regulation", "self-compulsion", "additional classes", "seeking help", "detachment from the problem". It was shown that full-time and distance learning students differ significantly in five of the six strategies. Students studying with the use of distance learning technologies more often use various self-regulation techniques and strive to understand themselves. Full-time students more often force themselves to study, seek help from other students or teachers. Master's students more often resort to self-regulation, bachelor's students more often seek help, and specialist students more often resort to self-compulsion. It was also shown that the choice of strategies is significantly influenced by the characteristics of volitional regulation and academic motivation of students.

Keywords: will, volitional regulation, volitional regulation strategies, higher education, students, learning activities, academic motivation, self-regulation, self-control, distance learning technologies.

Funding. This work was supported by Russian Science Foundation (project No 24-28-00982). See details: <https://rscf.ru/en/project/24-28-00982/>.

For citation: Shlyapnikov V.N. Factors in the Choice of Volitional Regulation Strategies among University Students. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology (Russia)*, 2024. Vol. 17, no. 4, pp. 135–153. DOI: <https://doi.org/10.17759/expsy.2024170409> (In Russ.).

Введение

Высшее образование играет важную роль в жизни человека. Исследования показывают, что люди, окончившие вуз, в среднем получают более высокую заработную плату, демонстрируют большую удовлетворенность жизнью, а также дольше живут [9; 19; 21]. Не менее важную роль высшее образование играет в жизни государства, обеспечивая рост социального и экономического благосостояния общества. Однако обучение в вузе — это долгий и трудный путь, и далеко не всем студентам удастся пройти его до конца. В разных странах доля людей, имеющих неоконченное высшее образование, колеблется от 15 до 54%, что является серьезной проблемой как для самого человека, так и для государства, финансирующего обучение в



вузе [1]. Называются разные причины отчисления из вузов: они связываются как с характеристиками самих студентов (пол, возраст, когнитивные способности и пр.), так и с внешними обстоятельствами обучения (форма обучения, содержание дисциплин, конфликты с преподавателями и администрацией, трудные жизненные обстоятельства и пр.) [1; 16]. Важную роль в этом играет академическая мотивация. Исследования показывают, что последняя вносит значимый вклад в академическую успеваемость и уровень субъективного благополучия учащихся [2]. Однако обучение в вузе — это процесс, значительно растянутый во времени и протекающий в изменяющихся жизненных обстоятельствах, поэтому за время обучения академическая мотивация может существенно меняться, а в жизни студента могут появиться другие более актуальные интересы и желания, также могут возникнуть обстоятельства, затрудняющие дальнейшее обучение. В связи с этим большое значение в обучении приобретает волевая регуляция, как функция, обеспечивающая устойчивость мотивации к деятельности в течение значительного времени и позволяющая преодолевать внутренние и внешние преграды на пути к достижению поставленной цели [6]. Тем не менее конкретные механизмы волевой регуляции учебной деятельности студентов вузов остаются недостаточно изученными.

Хотя в современной психологии и нет единого подхода к определению понятия воли, многими исследователями признается, что благодаря ей человек способен управлять побуждением к действию, затормаживая нежелательные импульсы и поддерживая лично и социально значимые мотивы. По мнению психологов, необходимость в воле как произвольной мотивации возникает в труде и других социально-значимых видах деятельности человека, поскольку они предполагают действие без актуально переживаемой потребности в соответствии с представлениями о его возможных результатах и последствиях. Благодаря воле человек способен самостоятельно и произвольно создавать дополнительные искусственные мотивы в ситуации дефицита побуждения к действию с помощью различных внешних или внутренних средств. Представления о воле как о произвольной мотивации в отечественной психологии получили развитие в работах Л.С. Выготского, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, В.А. Иванникова и др. В зарубежной психологии волю как функцию сохранения и поддержания оптимального уровня мотивации в ситуации преодоления преград рассматривали К. Левин, Х. Хекхаузен, Ю. Куль и др. [см. обзоры: 6; 14]. В данной работе мы будем придерживаться определения воли как личностного уровня произвольной регуляции, состоящего в овладении субъектом процессами побуждения в ситуации конфликта между различными уровнями регуляции деятельности. Как отмечает В.А. Иванников, необходимость в волевой регуляции возникает в ситуациях, когда стоящая перед человеком задача не может быть решена за счет имеющихся у него автоматизированных форм саморегуляции [6]. В этом случае воля обеспечивает «ручное переключение» между различными уровнями регуляции деятельности.

Обзор зарубежных и отечественных исследований показывает, что воля действительно играет большую роль в учебной деятельности. Способность тормозить сиюминутные импульсы (small short) ради больших отсроченных по времени достижений (large long) вносит значимый вклад в академическую успеваемость на разных уровнях образования, поскольку она помогает учащимся сосредоточиться на учебных целях, не отвлекаясь на посторонние желания [См. обзор: 20]. У студентов вузов академическая успеваемость также связана с показателями индивидуальных особенностей волевой регуляции, причем эта связь больше прослеживается на младших курсах, когда изучаются общие дисциплины, напрямую не связанные с будущей профессией [13]. Однако исследования показывают, что волевая регуляция может осуществляться различными способами. В экспериментах Л.С. Выготского было показано, что дети в ситуации



затрудненного выбора могут прибегать к внешнему культурному средству — жребию для создания дополнительного побуждения к действию. В.А. Иванников предположил, что волевая регуляция может осуществляться за счет намеренного изменения смысла действия с помощью различных умственных операций [6]. В сложных ситуациях волевая регуляция может приобретать характер развернутых практических действий, направленных на создание и поддержание целевой мотивации. В зарубежной психологии в этом случае используется понятие стратегий волевой регуляции. Данное понятие было предложено Ю. Кулем в рамках теории контроля за действием (Action Control Theory). Согласно данной концепции, волевая регуляция может функционировать как за счет привычных, автоматизированных механизмов, так и за счет сознательных стратегий волевой регуляции, позволяющих в сложных ситуациях компенсировать недостатки сложившейся у человека системы саморегуляции [17]. Ю. Кулем был описан целый ряд волевых стратегий: контроль за вниманием, контроль за процессами переработки информации, контроль за эмоциями, переоценка, а также более сложные поведенческие паттерны. Однако в дальнейших исследованиях Ю. Куля и его учеников данное понятие не получило своего развития [17]. Тем не менее идеи Ю. Куля оказали значительное влияние на развитие концепции саморегулируемого обучения (self-regulated learning — SRL). В своих ранних моделях ее создатели — Б. Циммерман и Л. Корно были сосредоточены на изучении когнитивных стратегий, используемых учащимися в процессе самоорганизации учебной деятельности. Однако со временем стало ясно, что успешное обучение требует управления не только познавательными процессами, но и мотивационными. В результате ранние модели SRL были дополнены волевыми или метамотивационными стратегиями, понимаемыми как сознательные действия, направленные на сохранение и поддержание оптимального уровня учебной мотивации [18; 22]. В рамках SRL были описаны и подробно изучены различные стратегии саморегулируемого обучения. Тем не менее вопрос о том, какую роль они могут принимать в волевой регуляции остается открытым, поскольку все они могут быть использованы в различных ситуациях для решения разных задач. Например, стратегии планирования учебной деятельности могут быть использованы как для повышения ее эффективности, так и для защиты учебной мотивации от посторонних дистракторов. Наиболее подробное и аргументированное описание стратегий волевой регуляции было предложено А. Даксворт, которая связывает волевою регуляцию с защитой учебной мотивации от посторонних сторонних соблазнов. По ее мнению, волевые стратегии можно классифицировать согласно различным этапам процесса волевой регуляции, таким как ситуация, внимание, оценка, ответ. К ситуационным стратегиям она относит действия, позволяющие избегать соблазнов в будущем, например, отключение телефона на время выполнения домашнего задания. Данные стратегии являются наиболее эффективными, но их можно использовать далеко не всегда. Когда столкновение с соблазном неизбежно, человек может использовать стратегии, связанные с контролем внимания, например, он может сознательно переводить внимание с телефона на домашнее задание. Однако эти стратегии требуют больше усилий. Следующая группа стратегий — это стратегии, связанные с оценкой поведения и его возможных последствий. Мысль о том, что выполнение домашнего задания позволит сдать экзамен и преуспеть в будущем, может оказать значительное влияние на поведение учащегося. Наконец, самоконтроль может осуществляться и путем прямого самопринуждения, но эти стратегии оцениваются как наименее эффективные и требующие наибольших затрат. Наряду с этим волевой самоконтроль может быть усилен за счет устоявшихся форм поведения: привычек, личных правил или планов, что обозначается термином *shortcut strategies* [20]. Тем не менее вопрос о стратегиях волевой регуляции остается малоизученным. Хотя многими исследователями признается значительная роль волевой регуляции



в процессе саморегулируемого обучения, понятие «стратегии волевой регуляции» остается недостаточно определенным. Разными авторами к волевым стратегиям относятся совершенно разные процессы: управление вниманием, процессами переработки информации, эмоциями, мотивацией и т. д. Также отсутствуют критерии, которые бы позволяли отличить волевые стратегии от таких близких по содержанию феноменов, как стратегии саморегулируемого обучения, стили сознательной саморегуляции и т. д. [17].

В связи с этим мы поставили перед собой *цель* исследовать волевые стратегии у студентов, обучающихся в вузе, а также факторы, определяющие их выбор. Нас интересовал вопрос, к каким конкретным действиям и средствам они прибегают для решения проблем, с которыми они сталкиваются в процессе обучения. Мы исходили из *гипотезы*, что в процессе обучения студенты сталкиваются с новой задачей — обучением в вузе, которая существенным образом затрагивает и подчиняет себе их жизнь. Поскольку обучение в вузе — это, в первую очередь, решение самого студента, реализация которого предполагает приложения значительных систематических усилий на протяжении долгого времени, оно требует обращения к воле, направленного на поддержание учебной мотивации при столкновении с различными проблемами-преградами. С этой целью студенты более или менее сознательно совершают различные действия, направленные на решение данных проблем, за которыми могут стоять более обобщенные стратегии волевой регуляции. Выбор этих стратегий, по нашему мнению, может определяться как характером стоящих перед студентом задач, так и его индивидуальными особенностями, которые сами одновременно могут выступать как условием, так и средством волевой регуляции. Вероятно, выбор волевой регуляции может зависеть от устойчивых особенностей волевой регуляции, мотивационно-смысловой сферы, самосознания, а также от психодинамических свойств личности.

Можно предположить, что особые задачи, требующие специфических стратегий волевой регуляции, встают перед студентами, обучающимися с применением дистанционных образовательных технологий (далее — ДОТ), поскольку они не во всем могут полагаться на традиционные способы организации учебного процесса и должны проявить больше самостоятельности в самоорганизации своей учебной деятельности [18]. Сравнивая студентов, обучающихся с применением ДОТ и без них, можно увидеть влияние формы обучения на выбор стратегий волевой регуляции. Также можно ожидать, что перед студентами, получающими первое высшее образование (бакалавры и специалисты), и студентами, получающими второе высшее образование (магистры), в силу особенностей их жизненной ситуации будут стоять разные задачи, предполагающие разные стратегии волевой регуляции.

Методика

Характеристика выборки. Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено исследование стратегий волевой регуляции у студентов факультета психологии НОЧУ «Московский институт психоанализа». Выбор организации был связан с тем, что в институте наряду с очной формой обучения широко внедряется обучение с применением ДОТ. Сравнивались студенты бакалавриата, магистратуры и специалитета, обучающиеся с применением ДОТ и без них. Всего в исследовании приняли участие 698 человек, в их числе: 302 студента, обучающихся с применением ДОТ, 396 студентов — без; 250 человек обучающихся по программам бакалавриата, 174 — по программам специалитета, 273 — по программам магистратуры. Половой состав выборки был во всех группах однородным, количество женщин было существенно больше, чем количество мужчин: 89,3% и 10,7% соответственно. Тем не



менее этот дисбаланс не должен оказывать существенного влияния на результаты, поскольку половые различия показателей волевой регуляции незначительны [15]. Сравнимые группы ожидаемо различались по возрасту: средний возраст студентов бакалавриата — 24,8 лет, специалитета — 20,6 лет, магистратуры — 35,7 лет, с ДОТ — 35,0 лет, без ДОТ — 22,7 лет.

Методики. В настоящее время не существует общепринятого подхода к изучению стратегий волевой регуляции и методик обучения этому подходу, поэтому исследователями чаще всего используются данные самоотчетов, полученные с помощью интервью или анкетирования [18; 22]. В своей работе мы предлагали студентам список, состоящий из описания различных способов решения проблем, связанных с учебой, и просили их оценить, как часто они обращались к данному способу в последнее время, по четырехбалльной шкале — от «никогда» до «часто». Список способов был составлен на основе анализа публикаций, в первую очередь мы опирались на работу «ИНМЕ-CHAIN Collaborators Effects...» [20], поскольку в ней представлены наиболее подробный обзор и описание стратегий волевой регуляции (рис. 1).

Для оценки индивидуальных особенностей волевой регуляции у студентов использовались две методики: «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина (1997), субшкала «Контроль при планировании» [11]; «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильева и С.В. Фирсова) [8]. Данные методики наиболее часто используются для изучения особенностей волевой регуляции личности [5; 6].

Поскольку, согласно представлениям, сложившимся в современной науке, волевая регуляция тесным образом связана с мотивационно-смысловой сферой личности, в работе использовались тест СЖО в адаптации Д.А. Леонтьева (2000) [10], «Краткая шкала академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина (2014) [3].

Исследования также показывают, что волевая регуляция тесно связана с особенностями самосознания, в частности самооценкой и самооэффективностью [14]. В связи с этим в работе использовались методики «Шкала общей самооэффективности» Р. Шварцер (1992) в адаптации В.Г. Ромека (1996) [12] и модификация методики самооценки Дембо—Рубинштейн, предложенная В.А. Иванниковым и Е.В. Эйдманом [7]. На основании последней методики были рассчитаны интегральные показатели: «Решительность», «Обязательность», «Выдержка» и «Принципиальность» [подробнее см.: 5].

Для оценки психодинамических свойств респондентов использовался «Короткий портретный опросник большой пятерки (Б5-10)» (Егорова М.С., Паршикова О.В.) [4].

Процедура исследования. Исследование проводилось в весеннем семестре 2024 года. Студенты очной формы заполняли бумажную версию опросника, анкетирование проводилось после занятий в учебных группах. Студенты, обучающиеся с применением ДОТ, заполняли электронные формы в свободное время на свое усмотрение. Информацию об исследовании до студентов доносили кураторы. Исследование носило добровольный, безвозмездный, не анонимный характер. Перед началом опроса все студенты были проинформированы о целях и задачах исследования и подтвердили свое согласие на участие в исследовании.

Статистическая обработка. Для статистической обработки эмпирических данных использовался статистический пакет IBM SPSS Statistics v.23.

Для определения стратегий волевой регуляции ответы студентов на вопрос о способах решения проблем с учебой обрабатывались с помощью эксплораторного факторного анализа по методу главных компонент с последующим Варимакс-вращением (КМО=0,775, тест сферичности Бартлетта 2377,01, $p < 0,001$). По результатам факторного анализа с помо-



щью метода линейной регрессии рассчитывались Z-оценки по каждому фактору, позволяющие оценить выраженность той или иной стратегии волевой регуляции.

Далее, чтобы оценить влияние характера стоящих перед студентами задач на выбор стратегии волевой регуляции, мы сравнили Z-оценки студентов, обучающихся с применением ДОТ и без них, а также студентов, обучающихся в бакалавриате, специалитете и магистратуре. Поскольку распределение переменных носило нормальный характер, использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Для того чтобы оценить влияние индивидуальных особенностей студентов на выбор стратегии волевой регуляции, использовался метод пошаговой множественной линейной регрессии. Индивидуальные особенности выступали в качестве независимых переменных, а Z-оценки — в качестве зависимых.

Результаты

Способы и стратегии волевой регуляции

На рис. 1 представлено распределение ответов студентов на вопрос о предпочитаемых ими способах решения проблем, возникающих в процессе учебы.

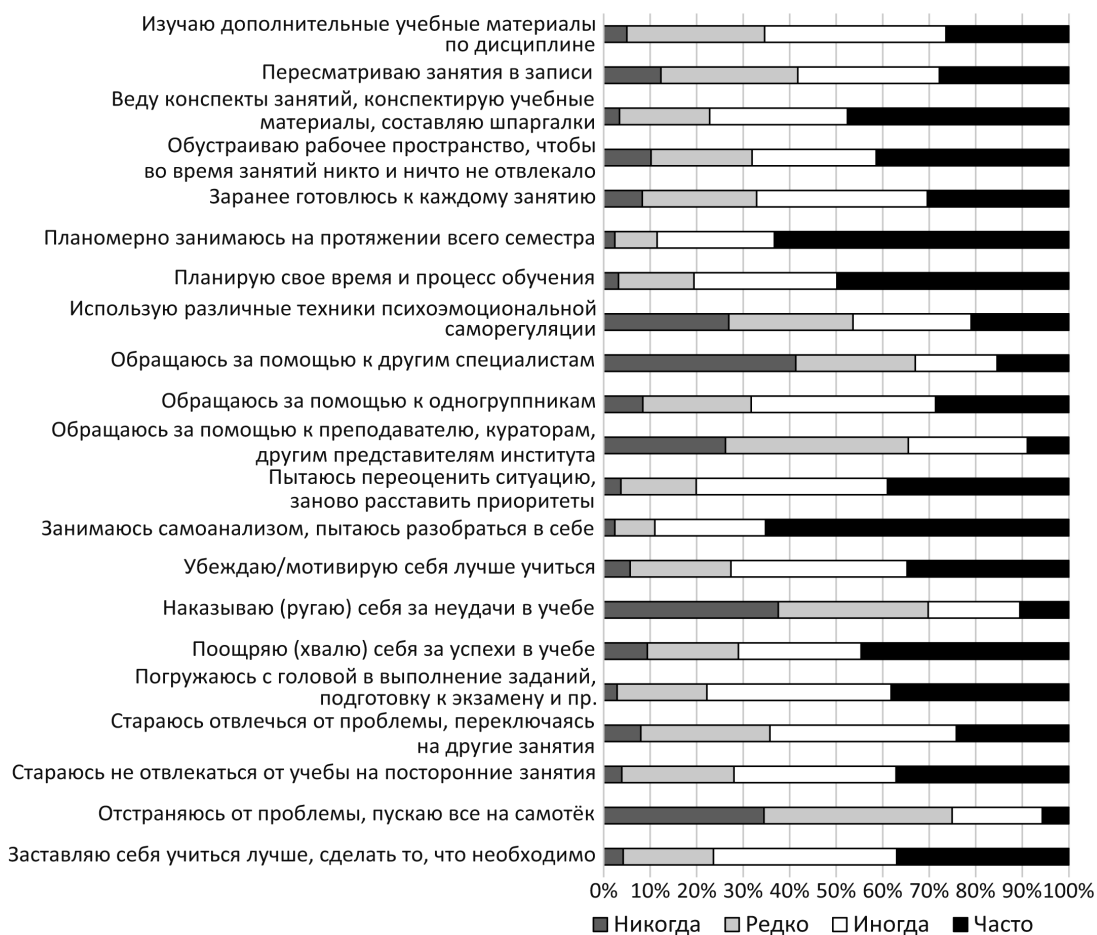


Рис. 1. Способы, к которым студенты недавно обращались для решения проблем с учебой



Как можно видеть, все предложенные способы так или иначе используются респондентами. Наиболее частотные варианты: планомерно занимаюсь на протяжении всего семестра, занимаюсь самоанализом и пытаюсь разобраться в себе, планирую свое время и процесс обучения, веду конспекты занятий, поощряю себя за успехи. Примерно половина опрошенных студентов часто использует данные способы. Далее по популярности следуют: обустраиваю рабочее пространство, пытаюсь переоценить ситуацию, погружаюсь с головой в работу, заставляю себя учиться лучше, стараюсь не отвлекаться от учебы, убеждаю себя учиться лучше. Эти способы часто выбирает около трети респондентов. К более редким способам можно отнести: изучаю дополнительные материалы, пересматриваю записи занятий, заранее готовлюсь к каждому занятию, обращаюсь за помощью к одногруппникам, отстраняюсь от проблем. Данные способы часто выбирает около четверти респондентов. Наиболее редкие способы: отстраняюсь от проблемы, наказываю себя за неудачи, обращаюсь за помощью к преподавателю и другим специалистам, использую различные техники саморегуляции, стараюсь не отвлекаться от учебы.

В результате факторизации ответов студентов была получена шестифакторная структура, объясняющая 53,5% дисперсии. При выборе данной модели мы ориентировались как на собственные значения факторов (1), так и на возможности их содержательной интерпретации (2). Значения факторных нагрузок приведены в табл. 1.

Таблица 1

Факторные нагрузки переменных

Способы решения проблем	Фактор № 1	Фактор № 2	Фактор № 3	Фактор № 4	Фактор № 5	Фактор № 6
% объясненной дисперсии	19,3	10,4	6,8	6,5	5,4	5,0
Планомерно занимаюсь на протяжении всего семестра (посещаю занятия, выполняю задания)	0,806	-0,069	-0,076	-0,092	0,062	-0,012
Заранее готовлюсь к каждому занятию (смотрю лекции, читаю учебную литературу, выполняю задания)	0,686	-0,046	0,034	0,272	0,203	0,095
Планирую свое время и процесс обучения	0,567	0,239	-0,062	0,12	0,06	-0,225
Веду конспекты занятий, конспектирую учебные материалы, составляю шпаргалки	0,544	-0,007	0,141	0,395	-0,063	0,016
Стараюсь не отвлекаться от учебы на посторонние занятия	0,503	0,141	0,211	-0,128	0,011	-0,325
Обустраиваю рабочее пространство, чтобы во время занятий никто и ничто не отвлекало	0,495	0,242	-0,009	0,29	0,066	-0,145
Погружаюсь с головой в выполнение заданий, подготовку к экзамену и пр.	0,391	0,177	0,166	0,195	0,173	-0,36
Использую различные техники психоэмоциональной саморегуляции (дыхательную гимнастику, аутотренинг, медитацию и пр.)	0,109	0,686	-0,1	0,21	0,082	0,095
Занимаюсь самоанализом, пытаюсь разобраться в себе	0,083	0,676	0,268	-0,017	-0,088	0,011



Способы решения проблем	Фактор № 1	Фактор № 2	Фактор № 3	Фактор № 4	Фактор № 5	Фактор № 6
Пытаюсь переоценить ситуацию, заново расставить приоритеты	0,062	0,6	0,418	-0,1	0,012	0,006
Обращаюсь за помощью к другим специалистам (психологу, репетитору и т.д.)	-0,161	0,532	-0,066	0,285	0,325	0,103
Поощряю (хваляю) себя за успехи в учебе	0,188	0,396	-0,093	0,008	0,264	-0,288
Заставляю себя учиться лучше, сделать то, что необходимо	0,06	0,009	0,729	-0,148	0,142	0,012
Убеждаю/мотивирую себя лучше учиться	0,088	0,227	0,712	0,154	0,068	-0,063
Наказываю (ругаю) себя за неудачи в учебе (прогулы, плохие оценки и пр.)	-0,164	-0,078	0,565	0,312	-0,087	0,269
Пересматриваю занятия в записи	0,114	0,051	0,083	0,693	-0,001	-0,189
Изучаю дополнительные учебные материалы по дисциплине	0,209	0,153	-0,024	0,661	0,06	-0,11
Обращаюсь за помощью к одногруппникам	0,031	0,065	0,061	-0,124	0,832	0,02
Обращаюсь за помощью к преподавателю, кураторам, другим представителям института	0,211	0,069	0,116	0,176	0,72	-0,029
Стараюсь отвлечься от проблемы, переключаясь на другие занятия (например спорт, прогулки, игры и пр.)	0,105	0,15	0,09	-0,165	0,1	0,753
Отстраняюсь от проблемы, пускаю все на самотек	-0,339	0,036	0,039	-0,126	-0,048	0,62

Фактор № 1, объясняющий 19,3% дисперсии, образован вариантами «плановмерно занимаюсь...», «заранее готовлюсь...», «планирую свое время...», «веду конспекты...», «стараюсь не отвлекаться от учебы...», «обустраиваю рабочее место», «погружаюсь с головой в работу». Вместе эти способы связаны с общей стратегией, направленной на заблаговременное планирование деятельности, позволяющей избегать проблем в будущем. Как можно видеть из рис. 1, в целом студенты довольно часто прибегают к данной стратегии.

Фактор № 2, объясняющий 10,4% дисперсии, образован вариантами «использую различные техники саморегуляции...», «занимаюсь самоанализом...», «пытаюсь переоценить ситуацию...», «обращаюсь за помощью к психологу...», «поощряю, хваляю себя...». Все эти способы можно связать с общей стратегией саморегуляции, направленной на переоценку сложившейся ситуации и поиск новых смыслов. Также данная стратегия связана с попытками разобраться в себе. В целом, за исключением использования техник саморегуляции, опрошенные студенты довольно часто прибегают к данной стратегии.

Фактор № 3, объясняющий 6,8% дисперсии, образован вариантами «заставляю себя», «убеждаю/мотивирую себя...», «наказываю (ругаю) себя...». Данные способы вместе связаны с общей стратегией, которую можно определить как самопринуждение. Она состоит в том, что человек заставляет себя что-то сделать усилием воли. Данная стратегия, за исключением самонаказаний, также довольно часто используется респондентами, но все же реже предыдущих.

Фактор № 4, объясняющий 6,5% дисперсии, образован вариантами «пересматриваю занятия...» и «изучаю дополнительные учебные материалы...». Эти два способа укладыва-



ются в общую стратегию дополнительной учебной деятельности, которая позволяет решать имеющиеся проблемы. Данную стратегию принято считать конструктивной, но она требует значительных временных ресурсов. Вероятно, поэтому опрошенные студенты прибегают к ней не так часто.

Фактор № 5, объясняющий 5,4% дисперсии, образован вариантами «обращаюсь за помощью к одногруппникам...» и «обращаюсь за помощью к кураторам...». Эти способы укладываются в общую стратегию поиска помощи и поддержки, что также достаточно конструктивно. Однако, как можно видеть из рис. 1, опрошенные респонденты прибегают к данной стратегии довольно редко, особенно когда речь идет об обращении к представителям института.

Фактор № 6, объясняющий 5,0% дисперсии, образован вариантами «стараюсь переключиться...» и «отстраняюсь от проблемы...». Данные способы связаны с общей стратегией отвлечения от проблемы, что может служить временным, но не окончательным ее решением. Как видно из рис. 1, респонденты довольно редко прибегают к данной стратегии.

Таким образом, факторный анализ позволил выделить шесть стратегий, которые студенты используют для решения проблем, возникающих в процессе обучения в вузе.

Сравнение студентов

В табл. 2 представлены результаты сравнения студентов, обучающихся с применением ДОТ и без, по Z-оценкам, рассчитанным по результатам факторного анализа.

Таблица 2

Результаты сравнения студентов, обучающихся на очном и дистанционном отделениях, по Z-оценкам стратегий волевой регуляции (однофакторный дисперсионный анализ)

Стратегии	Очная		ОДО		F
	M	SD	M	SD	
Планирование	0,01	0,96	-0,01	1,07	0,03
Саморегуляция	-0,10	1,03	0,15	0,93	9,11**
Самопринуждение	0,10	0,96	-0,15	1,05	9,10**
Дополнительные занятия	-0,20	1,01	0,32	0,89	40,40**
Обращение за помощью	0,10	0,98	-0,16	1,01	10,34**
Отвлечение от проблемы	0,25	0,96	-0,40	0,93	67,19**

Примечания (здесь и в табл. 3): M – среднее; SD – стандартное отклонение; F – коэффициент Фишера: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Как видно из приведенной таблицы, сравниваемые группы студентов различаются по пяти из шести обозначенных стратегий волевой регуляции. Различий нет по стратегии планирования деятельности, что может означать, что она одинаково востребована независимо от применения ДОТ. У студентов, обучающихся с применением ДОТ, значимо выше Z-оценки по стратегиям, связанным с саморегуляцией, а также дополнительными занятиями. У студентов, обучающихся без ДОТ, значимо выше Z-оценки по стратегиям, связанным с самопринуждением, обращением за помощью и отвлечением от проблем.

В табл. 3 представлены результаты сравнения студентов бакалавриата, магистратуры и специалитета, в соответствии с Z-оценками рассчитанные с помощью факторного анализа.



Таблица 3

Результаты сравнения студентов разных уровней высшего образования по Z-оценкам стратегий волевой регуляции (однофакторный дисперсионный анализ)

Стратегии	Бакалавриат		Магистратура		Специалисты		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
Планирование	-0,03	0,99	0,04	0,92	0,03	0,94	0,21
Саморегуляция	-0,15	1,08	0,20	0,98	-0,16	1,00	3,15*
Самопринуждение	-0,04	0,93	-0,05	1,07	0,27	0,92	5,01**
Дополнительные занятия	-0,36	1,05	-0,10	1,00	-0,09	0,97	3,17*
Обращение за помощью	0,13	1,02	0,05	0,85	0,09	0,99	0,15
Отвлечение от проблемы	0,25	0,95	0,24	1,02	0,25	0,95	0,00

Как видно из табл. 2, сравниваемые группы значительно различаются по трем стратегиям. Студенты магистратуры чаще других обращаются к саморегуляции, а студенты специалитета — к самопринуждению. И те и другие чаще, чем студенты бакалавриата, обращаются к дополнительным учебным занятиям. По стратегиям, связанным с планированием, обращением за помощью и отвлечением от проблем, значимых различий между группами нет.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза в целом подтверждается: выбор стратегии волевой регуляции может быть обусловлен характером учебных задач, стоящих перед студентами, обучающимися по разным формам и уровням образования.

Регрессионный анализ

Результаты регрессионного анализа приведены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты регрессионного анализа

Независимые переменные	Зависимая переменная					
	Стратегия № 1	Стратегия № 2	Стратегия № 3	Стратегия № 4	Стратегия № 5	Стратегия № 6
R2	0,219	0,11	0,219	0,096	0,07	0,192
F	27,555**	15,543**	31,762**	16,725**	15,852**	24,553**
Шкала контроля за действием		-0,167** (1,310)				-0,139** (1,308)
Эмоциональный самоконтроль					-0,178** (1,029)	-0,084* (1,088)
Поведенческий самоконтроль	0,139** (1,412)		0,241** (1,254)			-0,124** (1,328)
Социальный самоконтроль	0,11** (1,427)			0,085** (1,068)		
Решительность						
Организованность	0,182** (1,303)		-0,109** (1,186)			-0,114** (1,332)



Независимые переменные	Зависимая переменная					
	Стратегия № 1	Стратегия № 2	Стратегия № 3	Стратегия № 4	Стратегия № 5	Стратегия № 6
Выдержка						
Принципиальность			0,094** (1,084)			
Познавательная мотивация				0,127** (2,135)		
Мотивация достижения		0,126** (1,279)		0,19** (2,146)		-0,139** (1,290)
Интроецированная мотивация		-0,135** (1,065)	0,297** (1,074)	0,088** (1,082)		0,184** (1,097)
Экстернальная мотивация	-0,104** (1,129)				0,118** (1,133)	
Тест СЖО	0,226** (1,476)	0,139** (1,566)			0,217** (1,116)	
Самоэффективность		0,16** (1,448)				
Открытость новому опыту						
Сознательность						
Экстраверсия	-0,086* (1326)					
Доброжелательность			0,130** (1,162)			
Нейротизм			0,163** (1,229)			

Примечание: R2 – стандартизованный коэффициент детерминации; F – коэффициент Фишера; «**» – $p < 0,01$; «*» – $p < 0,05$; в скобках указано значение фактора увеличивающего дисперсию.

Для первой стратегии «Планирование» была получена шестифакторная регрессионная модель ($R^2=0,219$). Было показано значимое влияние переменных: тест СЖО (0,228), организованность (0,182), поведенческий самоконтроль (0,139), социальный самоконтроль (0,110), экстернальная мотивация (-0,104), экстраверсия (-0,086).

Для второй стратегии «Саморегуляция» была получена пятифакторная регрессионная модель ($R^2=0,11$). Было показано значимое влияние переменных: шкала контроля за действием (-0,167), самоэффективность (0,160), тест СЖО (0,139), интроецированная мотивация (-0,135), мотивация достижения (0,126).

Для третьей стратегии «Самопринуждение» была получена шестифакторная регрессионная модель ($R^2=0,291$). Было показано значимое влияние переменных: интроецированная мотивация (0,297), поведенческий самоконтроль (0,241), нейротизм (0,163), доброжелательность (0,130), организованность (-0,109), принципиальность (0,094).

Для четвертой стратегии «Дополнительные занятия» была получена четырехфакторная регрессионная модель ($R^2=0,096$). Было показано значимое влияние переменных: по-



знавательная мотивация (0,127), мотивация достижения (0,190), интроецированная мотивация (0,088), социальный самоконтроль (0,085).

Для пятой стратегии «Обращение за помощью» была получена трехфакторная регрессионная модель ($R^2=0,07$). Было показано значимое влияние переменных: тест СЖО (0,217), экстернальная мотивация (0,118), эмоциональный самоконтроль ($-0,178$).

Для шестой стратегии «Отвлечение от проблемы» была получена шестифакторная регрессионная модель ($R^2=0,192$). Было показано значимое влияние переменных: интроецированная мотивация (0,184), шкала контроля за действием ($-0,139$), мотивация достижения ($-0,139$), поведенческий самоконтроль ($-0,124$), организованность ($-0,114$), эмоциональный самоконтроль ($-0,084$).

Таким образом, наше предположение подтвердилось, по всей видимости, индивидуальные особенности респондентов оказывают влияние на выбор стратегий волевой регуляции. Однако это влияние невелико и может объяснить 10–20% общей дисперсии переменных.

Обсуждение результатов

Результаты исследования позволили выделить шесть стратегий, к которым обращаются студенты для решения проблем, возникающих в процессе учебы. Для начала рассмотрим их по отдельности более подробно.

Первая стратегия связана с самостоятельным планированием или самоорганизацией учебной деятельности: планомерными занятиями на протяжении всего семестра, регулярной подготовкой к практическим занятиям и ведением конспектов, а также рациональным распределением времени. Данную стратегию можно отнести к поведенческим стратегиям волевой регуляции, нацеленным на заблаговременную профилактику проблем с учебой или подготовку к ним [20]. Поскольку сравниваемые нами группы не различаются по данной стратегии, можно предположить, что она одинаково востребована у студентов, независимо от уровня образования и использования ДОТ. Вместе с этим можно предположить, что выбор данной стратегии обусловлен индивидуальными особенностями респондентов примерно на 20%. В первую очередь, к данной стратегии прибегают студенты с высокими показателями осмысленности жизни, что свидетельствует в пользу того, что смысловые образования играют важную роль в волевой регуляции. Во-вторых, данную стратегию выбирают студенты, изначально склонные к самоконтролю, на что указывают высокие самооценки по качествам, связанным с организованностью, и выраженность самоконтроля. Этот результат кажется очевидным и не нуждается в особых пояснениях. Наконец, можно утверждать, что высокая экстернальная мотивация препятствует выбору данной стратегии. По всей видимости, студенты с такой мотивацией более ориентированы на внешнее руководство и им сложно самостоятельно планировать свою учебную деятельность. Судя по тому, что к действиям, связанным с данной стратегией, студенты прибегают достаточно часто (см. рис. 1), она должна быть достаточно эффективной, но это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

Если первая стратегия направлена во вне, на деятельность, то вторая стратегия, напротив, направлена на самого субъекта. Речь идет о саморегуляции, позволяющей человеку разобраться в себе и переоценить сложившуюся проблемную ситуацию. Данная стратегия, с одной стороны, связана с различными техниками и приемами саморегуляции, а с другой — с поисками новых смыслов. К данной стратегии значимо чаще прибегают студенты, обучающиеся с применением ДОТ, что может означать, что в их случае она оказывается



более востребованной и более эффективной. По всей видимости, студентам ДОТ в учебе чаще приходится полагаться на самих себя, чем студентам очного отделения. Студенты магистратуры также значительно чаще прибегают к данной стратегии. На наш взгляд, это, в первую очередь, может быть связано с тем, что обучение в магистратуре требует от учащихся большей рефлексии и навыков самоанализа. Вместе с этим данная группа студентов — уже достаточно взрослые и зрелые люди, обладающие более широким жизненным опытом и навыками саморегуляции, необходимыми для реализации данной стратегии. Как можно видеть, выбор данной стратегии обусловлен индивидуальными особенностями респондентов примерно на 10%. Во-первых, к данной стратегии чаще прибегают студенты, обладающие ориентацией на состояние, поскольку им в принципе свойственна большая рефлексивность [17]. Во-вторых, на выбор стратегии положительно влияет самоэффективность, т. е. можно предположить, что реализация стратегии требует веры в себя и свои силы. В-третьих, студенты, выбирающие данную стратегию, обладают более высокими показателями осмысленности жизни и мотивации достижения, что подтверждает предположение о том, что данная стратегия направлена на переосмысление проблемы. Наконец, студенты с высокими показателями интроецированной мотивации редко обращаются к данной стратегии. По всей видимости, это связано с более низкой осознанностью таких студентов, мешающей им разобратся в собственных желаниях и чувствах.

Третья стратегия связана с самопринуждением. Ее цель силой заставить себя заниматься путем самоубеждения или самонаказания, но не самопоощрения. По всей видимости, эта стратегия может быть связана с прямым волевым усилием, но не только. Выбор данной стратегии обусловлен индивидуальными особенностями респондентов примерно на 20%. Главный фактор — это наличие выраженной интроецированной мотивации, что согласуется с представлениями Э. Деси и Р. Райна о волевом самоконтроле [3]. К данной стратегии чаще обращаются студенты, склонные к волевому контролю, что также понятно. Также можно увидеть, что на выбор стратегии влияют психодинамические свойства учащихся: нейротизм и доброжелательность. В случае с нейротизмом связь выглядит понятной и может быть связана с более высоким уровнем внутреннего напряжения и тревоги, а вот связь с доброжелательностью нуждается в прояснении. Интересно, что студенты, высоко оценивающие волевые качества, связанные с обязательностью, реже прибегают к данной стратегии. Студенты, обучающиеся с ДОТ, обращаются к данной стратегии реже, чем студенты, обучающиеся в обычном формате. Значит ли это, что эта стратегия более востребована на очном отделении? Чтобы дать однозначный ответ, необходимо оценить эффективность данной стратегии: важно понять приводит ли она к росту академической успеваемости у студентов. В качестве альтернативного объяснения можно предположить, что у студентов очного отделения выше интроецированная мотивация, поскольку большинство из них — это студенты, получающие первое образование после школы, а значит, не вполне осознающие свой выбор. Это предположение также нуждается в проверке. Помимо этого, можно видеть, что данная стратегия оказалась наиболее востребованной у студентов специалитета, однако этому мы пока не можем дать объяснения.

Четвертая стратегия — это изучение дополнительных материалов и повторный просмотр записей занятий. Факт, что данная стратегия более востребована у студентов, обучающихся с ДОТ, не вызывает особого удивления, поскольку их учебный план и сам формат обучения предполагают больше самостоятельной работы с учебными материалами, размещенными в электронной-образовательной среде. Похоже, что студенты очного отделе-



ния больше полагаются на материалы, которые они получают в ходе аудиторных занятий. Магистры и специалисты обращаются к данной стратегии чаще, чем бакалавры. Данный факт можно объяснить особенностями их мотивации. Как видно из табл. 4, выбор данной стратегии зависит, в первую очередь, от уровня академической мотивации: познавательной, достижения и интроецированной. Вместе с этим индивидуальные особенности респондентов объясняют менее 10% дисперсии показателей данной стратегии. Поимоти мотивации значимый вклад сюда вносит склонность к социальному самоконтролю.

Пятая стратегия связана с поиском помощи и поддержки со стороны одногруппников, преподавателей и администрации вуза. Ожидаемо, студенты очного отделения прибегают к данной стратегии чаще, так как на отделении ДОТ все коммуникации носят более опосредствованный характер и, хотя кураторы готовы постоянно работать со студентами, сами ДОТ, по всей видимости, затрудняют этот процесс. Вместе с этим можно предположить, что студенты, поступающие на дистанционное отделение, изначально более ориентированы на самостоятельность в обучении и поэтому не нуждаются в помощи со стороны. Если говорить об индивидуальных особенностях, то выбор данной стратегии, в первую очередь, связан с особенностями мотивационно-смысловой сферы. Студенты с внешней мотивацией более ориентированы на поиск помощи извне. Учащиеся с более высокой осмысленностью жизни, по-видимому, также чаще обращаются за помощью и поддержкой. Вообще, данную стратегию принято считать достаточно эффективной, поэтому важно разобраться в причинах, препятствующих обращению за помощью. Если судить по полученным данным, повышенный уровень эмоционального самоконтроля может мешать студентам обращаться за помощью к другим.

Шестая стратегия состоит во временном отстранении от проблемы и переключении с учебы на другие занятия. Хотя избегание и не устраняет самой проблемы, по всей видимости, оно может стать временным решением, позволяющим отдохнуть, собраться с силами или справиться со стрессом. Тем не менее кажется, что эффективность данной стратегии не высока, так как к ней чаще прибегают студенты с ориентацией на состояние, низкой мотивацией достижения и высокой интроецированной мотивацией. Однако это предположение нуждается в проверке. Также данную стратегию выбирают студенты, испытывающие трудности с поведенческим и эмоциональным самоконтролем. В целом же, индивидуальные особенности объясняют около 20% дисперсии распределения оценок данной стратегии. Как видно из рис. 1, респонденты обращаются к данной стратегии относительно редко, причем студенты очного отделения чаще выбирают данную стратегию. В связи с этим можно предположить, что на дистанционном отделении эта стратегия работает хуже.

В целом, полученные данные хорошо согласуются с уже описанными стратегиями волевой регуляции [18; 22]. Однако есть и различия. Ряд стратегий, описанных Б. Циммерманом (организация занятий, планирование, конспектирование, организация среды), в нашем исследовании образовали единый и довольно связный фактор — «планирование учебной деятельности» [22]. Вместе с этим «самопринуждение» и «отстранение от проблемы» в списке Б. Циммермана отсутствуют, но они упоминаются в работах других исследователей [18; 22]. Как уже отмечалось, зачастую выделение и описание стратегий носит довольно произвольный характер: они опираются в большей степени на эмпирические данные, чем на теорию. В связи с этим встает вопрос о поиске более прочных оснований для выделения волевых стратегий, что составляет предмет дальнейших изысканий. Результаты указывают на то, что стратегии различаются между собой не только по содержанию, но по



частоте обращения к ним студентами разных уровней и форм обучения, а также по характеру связей с индивидуальными особенностями респондентов. Некоторые стратегии чаще встречаются у студентов, обучающихся с применением ДОТ, а некоторые — у студентов очного отделения. В ряде случаев выбор стратегий, например дополнительных занятий, в большей степени определяется особенностями академической мотивации студентов, в некоторых случаях, например планирование учебной деятельности, — особенностями волевой регуляции и смысловой сферы респондентов. Тем не менее полученные результаты указывают на взаимодействие мотивационных и волевых факторов, что также должно стать предметом дальнейших исследований.

Безусловно, полученные результаты имеют ряд ограничений. Они были получены на студентах-психологах, обучение которых имеет свою специфику. В связи с этим данные нуждаются в проверке на других направлениях подготовки. Еще одно ограничение связано с наличием мораториальных студентов, которые редко посещают занятия и поэтому не попали в выборку исследования. Изучение стратегий у данной группы представляет особый интерес, поскольку это позволило бы лучше разобраться в этой проблеме. Однако оно затруднительно в силу объективных обстоятельств. Конечно, нуждаются в совершенствовании методы исследования стратегий волевой регуляции, в частности необходимо обозначить четкие критерии, которые позволили бы различать такие близкие, но все-таки разные понятия, как волевые, когнитивные, метакогнитивные стратегии, стратегии сознательной саморегуляции и др.

Заключение

В ходе исследования было выделено и описано шесть стратегий волевой регуляции, используемых студентами для решения различных проблем, возникающих в процессе учебы. Полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что выбор стратегий обусловлен характером задач, стоящих перед учащимися, а также индивидуальными особенностями респондентов.

В первую очередь, выбор стратегий определяют особенности волевой регуляции и академической мотивации студентов. К планированию учебной деятельности чаще прибегают студенты с выраженным самоконтролем, а также с высоким уровнем осмысленности жизни. К саморегуляции обращаются студенты с ориентацией на состояние, высокими самоэффективностью, осмысленностью и мотивацией достижения. К самопринуждению прибегают учащиеся со склонностью к самоконтролю и с высокими показателями нейротизма, доброжелательности и интроецированной мотивации. Дополнительные занятия чаще выбирают студенты с высокой мотивацией достижения и познавательной мотивацией. За помощью чаще обращаются учащиеся с высокими показателями осмысленности и экстернальной мотивации. Отстраняются от проблемы чаще студенты с ориентацией на состояние, высокими показателями интроецированной мотивации и низкими показателями самоконтроля и мотивации достижения.

Студенты, обучающиеся с применением ДОТ, чаще обращаются к различным техникам саморегуляции и стремятся разобраться в себе. Также они чаще прибегают к дополнительным занятиям. Студенты магистратуры обращаются к данным стратегиям чаще, чем студенты бакалавриата. Студенты, обучающиеся без ДОТ, чаще заставляют себя учиться, обращаются за помощью к другим студентам или преподавателям, а также временно отстраняются от проблем. Чаще других к стратегии самопринуждения прибегают студенты специалитета.



Безусловно, необходимо дальнейшее изучение обнаруженных стратегий, в частности конкретных действий и средств, используемых студентами для решения учебных проблем. С этой целью будут проводиться исследовательские интервью со студентами, обучающимися с ДОТ и без них. Помимо этого, встает вопрос, насколько эффективными являются описанные стратегии. Чтобы получить на него ответ, их необходимо сопоставить с данными об академической успеваемости студентов, что составляет предмет наших дальнейших исследований. Также еще предстоит исследовать динамику стратегий в процессе обучения в вузе, поскольку пока не ясно, насколько они устойчивы во времени.

В перспективе, если окажется, что стратегии волевой регуляции действительно вносят значимый вклад в успешность обучения в вузе, они могут стать самостоятельным предметом учебно-воспитательной работы со студентами, реализуемой кураторами и другими специалистами вузов.

Литература

1. Горбунова Е.В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 110–131. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-110-131
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению) // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 75–86. DOI:10.17759/pse.2024290106
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 98–109.
4. Егорова М.С., Паршикова О.В. Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5-10) // Психологические исследования. 2016. Том 9. № 45. С. 9. DOI:10.54359/ps.v9i45.492
5. Иванников В.А., Гусев А.Н., Барабанов Д.Д. Связь осмысленности жизни и способа контроля за деятельностью с самооценками студентами волевых качеств // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 27–44. DOI:10.11621/vsp.2020.02.01
6. Иванников В.А., Барабанов Д.Д., Монроз А.В., Шляпников В.Н., Эйдман Е.В. Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 15–23.
7. Иванников В.А., Эйдман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Том 11. № 3. С. 39–49.
8. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000. 288 с.
9. Курносова С.А., Трушина И.А., Телицына А.Ю., Честюнина Ю.В., Забелина Е.В. Образование как фактор удовлетворенности жизнью на пенсии // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 31–46. DOI:10.17759/pse.2024290103
10. Осин Е.Н., Кошелева Н.В. Тест смысло-жизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2020. № 6. С. 150–163.
11. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997. 140 с.
12. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.
13. Шляпников В.Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 66–75. DOI:10.17759/pse.2021260104
14. Шляпников В.Н. Воля: потерянное звено современной зарубежной психологии // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 72–87. DOI:10.17759/exppsy.2022150105
15. Шляпников В.Н. Половые различия в состоянии волевой регуляции у представителей маскулильных и фемининных национальных культур РФ и СНГ // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 2. С. 139–152. DOI:10.17759/exppsy.2020130210
16. Шмелева Е.Д., Фруммин И.Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 110–136. DOI:10.17323/1814-9545-2020-3-110-136



17. *Baumann N., Kaz n M., Quirin M., Koole S.L.* Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Hogrefe Publishing, 2018. 433 p.
18. *Birgili B., Seggie F.N., K z ltepe Z.* Investigating the Relationship between Volitional Strategies and Academic Achievement in a Flipped Learning Environment // *Croatian Journal of Education*. 2019. Vol. 21. № 1. P. 345–375. DOI:10.15516/cje.v21i1.3006
19. *Dolgikh S., Potanin B.* Returns to different levels of education in Russia // *Journal of Economic Studies*. 2024. Vol. ahead-of-print. № ahead-of-print. DOI:10.1108/JES-09-2023-0501
20. *Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J.* Self-Control and Academic Achievement // *Annual Review of Psychology*. 2019. Vol. 70(1). P. 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230
21. *IHME-CHAIN Collaborators* Effects of education on adult mortality: a global systematic review and meta-analysis // *Lancet Public Health*. 2024. № 9. P. 155–165. DOI:10.1016/S2468-2667(23)00306-7
22. *Zimmerman B.J., Pons M.M.* Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies // *American Educational Research Journal*. 1986. Vol. 23(4). P. 614–628. DOI:10.2307/1163093

References

1. Gorbunova E.V. Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States”. *Voprosy Obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2018. No. 1, pp. 110–31. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-110-131 (In Russ.).
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Educational and Motivational Predictors of Academic Achievement (Based on PISA 2018 Reading Data). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 75–86. DOI:10.17759/pse.2024290106 (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik “Shkaly akademicheskoi motivatsii” [Questionnaire “Scale of academic motivation”]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2014. Vol. 35, no. 4. pp. 98–109. (In Russ.).
4. Egorova M.S., Parshikova O.V. Psikhometricheskie kharakteristiki Korotkogo portretnogo oprosnika Bol'shoi pyaterki (B5-10) [Psychometric characteristics of the Big Five Personality Inventory (B5-10)]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2016. Vol. 9, no. 45, pp. 9. DOI:10.54359/ps.v9i45.492 (In Russ.).
5. Ivannikov V.A., Gusev A.N., Barabanov D.D. Svyaz' osmyslennosti zhizni i sposoba kontrolya za deistviem s samoosenkami studentami volevykh kachestv [Meaningfulness and action orientation as predictors of self-control and willpower traits]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2019. No. 2, pp. 27–44. (In Russ.).
6. Ivannikov V.A., Barabanov D.D., Monroz A.V., Shlyapnikov V.N., Eidman E.V. Mesto ponyatiya «volya» v sovremennoi psikhologii [The role of the notion of will in contemporary psychology]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psychologii]*, 2014. No. 2, pp. 15–23. (In Russ.).
7. Ivannikov V.A., Eidman E.V. Struktura volevykh kachestv po dannym samoosenki [Structure of volitional qualities according to self-assessment data]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psikhologicheskii Zhurnal]*, 1990. Vol. 11, no. 3, pp. 39–49. (In Russ.).
8. Il'in E.P. Psikhologiyavoli [The Psychology of Volition]. Saint-Peterburg: Publ. Piter, 2000. 288 p. (In Russ.).
9. Kurnosova S.A., Trushina I.A., Telitsyna A.Yu., Chestyunina Yu.V., Zabelina E.V. Education as a Factor of Life Satisfaction in Retirement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 31–46. DOI:10.17759/pse.2024290103 (In Russ.).
10. Osin E.N., Kosheleva N.V. Test smyslozhiznennykh orientatsii: novye dannye o strukture i validnosti [Noetic orientations test: new data on structure and validity]. *Voprosy psikhologii [Voprosy Psychologii]*, 2020. No. 6, pp. 150–163. (In Russ.).
11. Shapkin S.A. Eksperimental'noe izuchenie volevykh protsessov [Experimental study of volitional processes]. Moscow: Publ. Smysl, 1997. 140 p. (In Russ.).
12. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchei samoeffektivnosti R. Shvartserai M. Erusalema [Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Jerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya [Foreign psychology]*, 1996. No. 7. pp. 71–77. (In Russ.).



13. Shlyapnikov V.N. Gender Differences in the State of Volitional Regulation among Various Ethnic Groups of the Russian Federation and the CIS. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 2, pp. 139–152. DOI:10.17759/exppsy.2020130210 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Shlyapnikov V.N. Relationship between Volitional Regulation and Academic Achievements in University Students. *Психологическая наука и образование = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 66–75. DOI:10.17759/pse.2021260104 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Shlyapnikov V.N. Will: The Lost Link of Contemporary Foreign Psychology. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology (Russia)*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 72–87. DOI:10.17759/exppsy.2022150105 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Shmeleva E.D., Froumin I.D. Factors of Attrition Among Computer Science and Engineering Undergraduates in Russia. *Вопросы Образования [Educational Studies Moscow]*, 2020. No. 3, pp. 110–136. DOI:10.17323/1814-9545-2020-3-110-136 (In Russ.).
17. Baumann N., Kaz n M., Quirin M., Koole S.L. Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Hogrefe Publishing, 2018. 433 p.
18. Birgili B., Seggie F.N., K z ltepe Z. Investigating the Relationship between Volitional Strategies and Academic Achievement in a Flipped Learning Environment. *Croatian Journal of Education*, 2019. Vol. 21, no. 1, pp. 345–375. DOI:10.15516/cje.v21i1.3006
19. Dolgikh S., Potanin B. Returns to different levels of education in Russia. *Journal of Economic Studies*, 2024. Vol. ahead-of-print, no. ahead-of-print. DOI:10.1108/JES-09-2023-0501
20. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 2019. Vol. 70(1), pp. 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230
21. IHME-CHAIN Collaborators Effects of education on adult mortality: a global systematic review and meta-analysis. *Lancet Public Health*, 2024. No. 9, pp. 155–165. DOI:10.1016/S2468-2667(23)00306-7
22. Zimmerman B.J., Pons M.M. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 1986. Vol. 23(4), pp. 614–628. DOI:10.2307/1163093

Информация об авторах

Шляпников Владимир Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности и дифференциальной психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «МИП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Information about the authors

Vladimir N. Shlyapnikov, Ph.D. in Psychology, Head of the Department of Personality and Individual Differences, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Получена 18.08.2024

Принята в печать 01.12.2024

Received 18.08.2024

Accepted 01.12.2024