

Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды

Осин Е. Н.*,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
evgeny.n.osin@gmail.com

Описаны результаты двух исследований, посвященных разработке и валидации шкалы отчуждения в учебной деятельности. В первом из них представлены результаты конфирматорного факторного анализа опросника субъективно отчуждения для учащихся на выборке студентов (N=395) и учащихся старшей школы (N=194). Шкалы опросника демонстрируют высокую внутреннюю согласованность ($\alpha=0,70-0,92$) и предсказуемые связи с показателями субъективного и психологического благополучия, интернальности, осмысленности жизни, общей самооэффективности и жизнестойкости. Во втором исследовании на выборке студентов вузов (N=152) изучались связи отчуждения, выгорания и учебной мотивации с характеристиками учебной среды, благополучием и успеваемостью учащихся. Отмечается, что, согласно построенной модели, учебная мотивация и отчуждение отражают характеристики отношения студента к предмету учебной деятельности, а выгорание – результирующие характеристики процесса деятельности. Выгорание связано с неадекватной сложностью учебных задач, перегрузкой и отчуждением, а отчуждение – с низким уровнем поддержки со стороны преподавателей, недостаточной ясностью требований и нехваткой выбора в рамках учебной деятельности. Отчуждение и выгорание опосредуют связи этих характеристик учебной среды с учебной успешностью и субъективным благополучием студентов.

Ключевые слова: отчуждение, выгорание, утрата смысла, учебная деятельность, высшие учебные заведения.

Для цитаты:

Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 57–74. doi: 10.17759/pse.2015200406

* Осин Евгений Николаевич. Кандидат психологических наук, доцент департамента психологии и ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

Теоретические основы исследования

По мере развития человеческой культуры растет объем знаний, которые студентам и школьникам приходится с необходимостью осваивать для того, чтобы включиться в человеческую деятельность. Образовательная среда предъявляет все возрастающие требования к учащимся, и соответствие этим требованиям становится для них серьезным вызовом, успешно ответить на который не всегда удается. Результатами чего становятся эмоциональное выгорание, отчуждение от учебной деятельности, утрата продуктивной учебной мотивации.

Понятие выгорания было введено в контексте трудовой деятельности [28], где оно рассматривалось как совокупность симптомов, включающих эмоциональное истощение (ощущение напряжения и хронической усталости в связи с деятельностью), деперсонализацию (цинизм, утрата персонального отношения к деятельности и ее предмету, ощущения осмысленности деятельности), а также редукцию профессиональных достижений (растущее ощущение собственной некомпетентности, снижение объективных результатов деятельности). Исследования в различных контекстах показывают, что выгорание возникает в условиях высоких требований, сопряженных с недостатком ресурсов среды (социальная поддержка, обеспеченность всем необходимым, наличие выбора и обратной связи) и/или низким уровнем личностных ресурсов [13].

В последние годы феномен выгорания успешно изучается в контексте учебной деятельности на уровне как вузов [32], так и школ [30]. Результаты этих исследований хорошо согласуются с данными, полученными на материале трудовой деятельности и позволяют говорить о том, что выгорание связано с высокими требованиями и недостатком ресурсов учебной среды и приводит к низкому уровню учебных достижений и благополучия учащихся [21]. Исследования на выборках школьников показывают, что выгорание связано с внешней учебной мотивацией и нарастает на протяжении учебного года [27].

Определенным ограничением исследований выгорания в контексте учебной деятельности является их феноменологический ха-

рактер и отсутствие развернутых теорий, которые позволили бы объяснить генезис выгорания через его связи не только с воспринимаемыми характеристиками учебной среды, но и с объективными особенностями социальных институтов и образовательных практик. С нашей точки зрения, помочь решить эту задачу может более широкая и междисциплинарная категория отчуждения, которая описывает совокупность взаимосвязанных процессов, разворачивающихся как на индивидуальном, так и на социокультурном уровне [10]. С категорией отчуждения связывают широкий круг более конкретных феноменов, которые изучаются в психологии под названиями цинизма, выгорания, внешней мотивации.

Категория отчуждения коренится, главным образом, в марксистской традиции, где в качестве источника этого явления рассматриваются объективные социально-экономические условия, в которых труд человека утрачивает творческий характер и становится средством для обеспечения биологических потребностей, а круг феноменов отчуждения включает в себя субъективную неудовлетворенность деятельностью, чувство порабощения ею, «слепоту» к ценностям, дегуманизацию отношений и др. [7; 11]. Марксистская теория отчуждения хорошо приложима и к образовательному контексту, где в качестве источника отчуждения рассматривается объективно вынужденный характер учебной деятельности и необходимость выполнения учащимися заданий, которые не связаны с творчеством, а результаты не становятся полезными для общества [36]. В марксистской традиции дискуссионным является вопрос о том, в какой мере отчуждение с необходимостью возникает в силу коллективного характера человеческой деятельности (и, следовательно, неизбежно), а в какой – обусловлено недостатками конкретных социальных институтов и практик (и, следовательно, может быть устранено путем их преобразования).

Другим источником содержаний для категории отчуждения является экзистенциальная традиция, в рамках которой отчуждение рассматривается как субъективное переживание неполного или неподлинного бытия, несоответствия актуального существования челове-

ка тем формам бытия, которые переживаются им как возможные [8; 11]. Здесь, как и в марксистской традиции, имплицитно присутствует нормативное предствление о том, что можно условно назвать сущностью человека, но, в отличие от марксизма, последняя рассматривается не как объективная данность, имеющая социальные корни, а как уникальный для каждого индивида набор возможностей построения и осуществления себя, своей жизни как экзистенциального проекта. Эти возможности переживаются субъективно и связаны с понятиями призвания, экзистенциального смысла жизни, а ситуация отчуждения описывается как ситуация отказа от собственно выбора, поиска и осуществления смысла.

Категория отчуждения пользовалась большой популярностью в социальных науках в 1960–1970-е гг.. Социолог М. Симэн [33; 35] предложил рассматривать отчуждение как совокупность субъективных переживаний и убеждений, отражающих шесть основных содержаний: бессилие, бессмысленность, anomia, ощущение непричастности к культуре, отчуждение от себя (утрата интереса, инструментальное отношение к себе), социальная изоляция. Психолог С. Мадди [6; 23] разработал интегральную теорию отчуждения как экзистенциального невроза, вызванного отказом личности от собственного выбора и индивидуальной жизни и проявляющегося в четырех формах: вегетативность (неспособность поверить в истину, важность или ценность любой реально осуществляемой или воображаемой деятельности), бессилие (неверие в свою способность влиять на жизненные ситуации при сохранении ощущения их важности), нигилизм (убеждение в отсутствии смысла и активность, направленная на его подтверждение путем занятия деструктивной позиции) и авантюризм (компульсивный поиск жизненности, увлеченности в опасных, экстремальных видах деятельности, в силу переживания бессмысленности в повседневной жизни).

Кросс-секционные и лонгитюдные исследования в образовательном контексте показали вклад контролирующей образовательной среды и низкой увлеченности преподавателей в формирование отчуждения, в качестве негативных последствий которого

были обнаружены снижение интереса к учебе, успеваемости, проблемы с поведением [краткий обзор см.: 10]. В многочисленных эмпирических исследованиях отчуждение, как правило, операционализировалось как один или несколько отдельных феноменов из списка, предложенного М. Симэном, что затрудняло соотнесение результатов этих исследований друг с другом и с теоретическим контекстом [34]. Возможно, с этим было связано некоторое падение интереса к отчуждению в 1980-е–начале 1990-х гг., которое впоследствии оказалось временным: в последние годы число работ, использующих эту категорию, в мире вновь растет, в том числе и в сфере образования [17; 19; 26; 36].

Б. Барнхардт и П. Джиннс [17] предложили теорию, согласно которой отчуждение в учебной деятельности выражается в переживании бессилия, бессмысленности учебной деятельности и несоответствия ее содержания собственным интересам учащегося. Причинами отчуждения, по их мнению, являются чрезмерная нагрузка, отсутствие адекватной структуры (ясных целей и критериев), недостаток поддержки со стороны преподавателей и отсутствие возможностей для творчества и выбора в рамках учебы, а результатами отчуждения становятся низкий уровень увлеченности и поверхностный подход к учебе. Положения этой теории в значительной степени повторяют идеи теории самодетерминации, где показан вклад факторов среды (поддержка автономии, компетентности, связанности) в формирование и поддержание внутренней учебной мотивации [2; 29], а также результаты исследований в рамках модели ресурсов и требований работы [13; 16]. Соотнесение этих подходов ставит вопрос об эмпирическом соотношении конструкторов внутренней и внешней мотивации, отчуждения и выгорания в контексте учебы.

Ниже представлены два исследования, посвященных разработке и валидации опросника отчуждения для учащихся, опирающегося на подход С. Мадди и включающего шкалу отчуждения от учебной деятельности (исследование 1), а также проверке гипотезы о соотношении конструкторов отчуждения и выгорания в контексте учебы, опирающейся на модель Б. Барнхардта и П. Джиннса (исследование 2).

Исследование 1. Методика

Выборка и процедура

Первая выборка (N=395) была представлена студентами высших учебных заведений различных специальностей в возрасте от 16 до 44 лет (среднее 19,80, медиана 19 лет; стандартное отклонение 3,70), в том числе – 22,7% мужчин и 77,3% женщин. Участники заполняли опросник в составе батарей методик в рамках различных бланковых и онлайн-исследований.

Вторая выборка (N=194) была представлена учащимися 9–11 классов средних школ в возрасте от 13 до 18 лет (среднее 14,96, медиана 15 лет; стандартное отклонение – 1,18), в том числе – 56,9% юношей и 43,1% девушек. Школьники получали опросник в составе батарей методик на бланках в классе, в часы занятий.

Инструменты

Опросник субъективного отчуждения для учащихся (ОСОТЧ-У) [8] разработан как аналог теста отчуждения С. Мадди [24; 25] и в пилотажной версии включает 80 утверждений, оцениваемых по пятибалльной шкале. Опросник измеряет 4 формы отчуждения, описанных С. Мадди [23], применительно к пяти сферам жизни: общество, учеба, межличностные отношения, семья, собственная личность. Ставилась задача валидации этого инструмента в целом, а также отдельной шкалы отчуждения от учебы.

Респондентам части студенческих выборок (2 курс, специальности: Право, Экономика, Менеджмент, Психология) опросник ОСОТЧ-У предлагался в составе батареи методик, включавшей также 2 шкалы субъективного благополучия (*шкалу удовлетворенности жизнью Э. Динера* и *шкалу субъективного счастья С. Любомирски* [12]), *тест смысловых жизненных ориентаций (СЖО)* [4], *тест жизнестойкости* [5], опросник «*Шкалы психологического благополучия*» К. Рифф [15], опросник «*Уровень субъективного контроля*» [1], *шкалу общей самооффективности* Р. Шварцера и М. Ерусалема [14].

Результаты

Структура шкалы отчуждения от учебы.

Шкала отчуждения от учебы из полной версии опросника включает 16 утверждений (представлены в Приложении 1), описывающих различные убеждения по отношению к учебной деятельности (по 4 утверждения на каждую из форм отчуждения). Ставилась задача отобрать утверждения, имеющие эквивалентные психометрические свойства на выборках школьников и студентов. Для анализа использовался конфирматорный факторный анализ [18] в пакете Mplus 7.31. С учетом наличия небольшого количества пропущенных ответов и двух однородных подгрупп была выбрана робастная статистика MLR (тип анализа COMPLEX), позволяющая наиболее точно оценить стандартные ошибки параметров в такой ситуации.

Результаты оценки моделей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели соответствия структурных моделей для шкалы отчуждения в учебе

Модель	χ^2 (df)	CFI	RMSEA (90% доверительный интервал)
1. 16 утверждений, 4 фактора	264,51 (98)	0,943	0,054 (0,048–0,063)
2. 12 утверждений, 4 фактора	115,55 (48)	0,961	0,049 (0,038–0,060)
3. 12 утверждений, 1 вторичный фактор	142,70 (52)	0,947	0,054 (0,044–0,065)
4. 12 утверждений, 1 фактор	191,61 (54)	0,920	0,066 (0,056–0,076)
5. 12 утверждений + 2 предиктора (MIMIC)	140,58 (63)	0,946	0,046 (0,036–0,056)

Примечание: $p < 0,001$ для всех моделей; CFI – сравнительный индекс соответствия, RMSEA – среднеквадратическая ошибка аппроксимации.

Теоретическая модель измерения (модель 1), в которой 16 утверждений давали нагрузки на 4 свободно коррелирующих фактора, показала приемлемое соответствие данным. Все факторные нагрузки были значимыми и лежали в диапазоне от 0,33 до 0,74. Были исключены 4 утверждения (1, 11, 14 и 16), факторные нагрузки которых были наиболее слабыми или существенно различались на выборках школьников и студентов. В результате показатели соответствия (модель 2) улучшились. Дальнейший анализ проводился на наборе из 12 утверждений.

Для проверки гипотезы о едином факторе отчуждения была проверена иерархическая модель с одним вторичным фактором (модель 3). Для идентификации модели пришлось ввести ограничение на равенство нагрузок факторов вегетативности, бессилия и нигилизма на вторичный фактор. Альтернативной была модель с единым фактором, на который давали нагрузки 12 утверждений (модель 4). Иерархическая модель показала лучшее соответствие данным, по сравнению с альтернативной моделью.

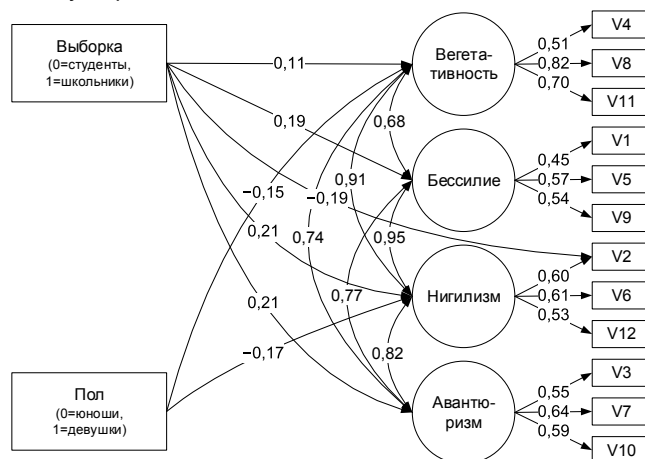


Рис. 1. Параметры модели MIMIC (все параметры модели значимы, $p < 0,05$)

Для сравнения средних по латентным факторам у школьников и студентов, а также у юношей и девушек использовалась модель MIMIC (модель 5). Параметры модели представлены на рис. 1. Единственное статистически достоверное неэквивалентное остаточное среднее ($\chi^2 = 16,95$, $p < 0,001$) оказалось у утверждения 2 («Большая часть учебного времени в школе (институте) уходит на всякие бессмысленные занятия»). Результаты свидетельствуют о том, что нигилизм и вегетативность более характерны для юношей, а показатели авантюризма и бессилия не показывают гендерных различий. У школьников более высокие показатели по всем четырем формам отчуждения от учебной деятельности, хотя по показателю вегетативности эти различия слабее выражены, чем по трем осталь-

ным показателям. Размеры полученных эффектов невелики (значения коэффициента b не превышают 0,21).

Структура полной версии ОСОТЧ-У. Для анализа структуры опросника ОСОТЧ-У как целого использовалась модель типа multitrait-multimethod (MTMM) [18] с двумя наборами факторов, соответствующих четырем формам отчуждения и пяти сферам жизни. Чтобы избежать проблем с идентификацией модели, типичных для матриц MTMM [20], формы отчуждения были заданы как свободно коррелирующие, а сферы жизни – как не коррелирующие друг с другом и с формами отчуждения [модель CTUM – correlated traits, uncorrelated methods, см.: 20]. В связи с большим объемом модели для анализа полной версии опросника был выбран алгоритм WLSMV.

Исходная теоретическая модель на наборе из 80 утверждений показала близкое к удовлетворительному соответствию данным ($\chi^2 = 5126,33$, $df=2994$; $CFI=0,866$; $RMSEA=0,036$, 90% дов. интервал – 0,035–0,038). Были исключены 20 переменных с низкими нагрузками на факторы, соответствующие сферам жизни. На основе анализа индексов модификации и содержательного анализа утверждений три пункта были перенесены в другие шкалы, соответствующие формам отчуждения; были также добавлены ковариации ошибок для трех пар пунктов, входящих в одни и те же шкалы. Факторная структура полученного набора

из 60 утверждений продемонстрировала приемлемое соответствие данным ($\chi^2 = 2897,48$, $df=1641$; $CFI=0,904$; $RMSEA=0,036$, 90% дов. интервал: 0,034–0,038). Введение единичного вторичного фактора отчуждения (с ограничением на равенство нагрузок вегетативности, бессилия и нигилизма для идентификации модели) существенно не ухудшало показателей модели ($\chi^2 = 2934,15$, $df=1645$; $CFI=0,902$; $RMSEA=0,036$, 90% дов. интервал – 0,034–0,039).

Психометрические характеристики разработанных шкал и описательные статистики, которые могут быть использованы в качестве норм, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Психометрические характеристики краткой версии ОСОТЧ-У

Шкала	№ утверждения	Студенты (N=395)			Школьники (N=194)		
		α	M	SD	α	M	SD
Отчуждение от общества	14	0,78	2,65	0,60	0,72	2,53	0,55
Отчуждение от учебы	12	0,82	2,40	0,64	0,80	2,69	0,65
Отчуждение в отношениях	11	0,78	2,86	0,63	0,70	2,76	0,62
Отчуждение от семьи	15	0,82	2,37	0,61	0,74	2,36	0,57
Отчуждение от себя	8	0,82	2,60	0,76	0,78	2,72	0,78
Вегетативность	15	0,79	2,41	0,57	0,72	2,34	0,52
Бессилие	18	0,77	2,63	0,50	0,74	2,72	0,53
Нигилизм	15	0,80	2,55	0,57	0,77	2,56	0,58
Авантюризм	12	0,71	2,65	0,56	0,71	2,75	0,61
Общий показатель отчуждения	60	0,92	2,56	0,46	0,90	2,58	0,47

Примечание: Баллы по шкалам подсчитаны как средние по входящим в них утверждениям; α – внутренняя согласованность (альфа Кронбаха), M – среднее, SD – стандартное отклонение.

Показатели надежности свидетельствуют о том, что шкалы могут быть использованы как для исследовательских целей, так и для диагностических задач.

Для раздельного анализа вклада выборки и гендера в средние баллы по шкалам использовался двухфакторный дисперсионный анализ. Основные эффекты фактора выборки: при контроле гендера школьники демонстрируют более высокий уровень отчуждения от учебы ($F(1; 484)=4,19$, $p<0,05$), а студенты – более высокий уровень вегетативности ($F(1; 484)=8,09$, $p<0,01$), а также отчуждения от общества ($F(1; 484)=9,12$, $p<0,01$) и отчуждения в сфере межличностных отношений

($F(1; 484)=5,10$, $p<0,05$). Основные эффекты фактора гендера: показатели вегетативности ($F(1; 484)=7,33$, $p<0,01$) и авантюризма ($F(1; 484)=6,36$, $p<0,05$) оказались более высокими у юношей по сравнению с девушками. Различия ни по общему показателю отчуждения ни по фактору выборки, ни по фактору гендера не были статистически достоверными.

Личностные корреляты показателей ОСОТЧ-У. Результаты корреляционного анализа связей показателей отчуждения с показателями других методик на объединенной выборке студентов 1–2 курсов различных специальностей представлены в табл. 3.

Таблица 3

Корреляции с другими методиками показателей ОСОТЧ-У

Опросник	Шкала	Общий показатель отчуждения	Вегетивность	Бесилие	Нигилизм	Авантюризм	Отчуждение от общества	Отчуждение от учебы	Отчуждение от других людей	Отчуждение от семьи	Отчуждение от себя	
Субъективное счастье (N=124)		-0,30**	-0,43***	-0,21*	-0,23*	-0,13	-0,15	-0,10	-0,19*	-0,34***	-0,37***	
	Удовлетворенность жизнью (N=124)	-0,39***	-0,44***	-0,30**	-0,35***	-0,22*	-0,20*	-0,20*	-0,16*	-0,42***	-0,48***	
Рифф (N=99)	Позитивные отношения	-0,40***	-0,46***	-0,39**	-0,32**	-0,27**	-0,25*	-0,26**	-0,48***	-0,32**	-0,31**	
	Автономия	-0,24*	-0,16	-0,39***	-0,22*	-0,04	-0,14	-0,23*	0,02	-0,22*	-0,40***	
	Управление средой	-0,50***	-0,54***	-0,44***	-0,47***	-0,20*	-0,37***	-0,32**	-0,22*	-0,39***	-0,63***	
	Личностный рост	-0,40***	-0,48***	-0,42***	-0,35***	-0,12	-0,33*	-0,40***	-0,17	-0,29**	-0,34**	
	Цель в жизни	-0,54***	-0,56***	-0,43***	-0,52***	-0,34*	-0,34**	-0,45***	-0,30**	-0,39***	-0,68***	
	Принятие себя	-0,42***	-0,45***	-0,45***	-0,35***	-0,13	-0,18	-0,20*	-0,22*	-0,43***	-0,61***	
	Общая интернальность (УСК) (N=90)	-0,57***	-0,40***	-0,59***	-0,54***	-0,31**	-0,51***	-0,50***	-0,27**	-0,35**	-0,35**	-0,45***
	Осмысленность жизни (СЖО) (N=68)	-0,50***	-0,54***	-0,48***	-0,38**	-0,36**	-0,36**	-0,35**	-0,28*	-0,45***	-0,45***	-0,59***
	Общая самоофективность (N=68)	-0,51***	-0,46***	-0,51***	-0,46***	-0,47***	-0,42***	-0,49***	-0,34**	-0,34**	-0,40**	-0,48***
	Жизнестойкость (N=36)	-0,68***	-0,70***	-0,67***	-0,69***	-0,64***	-0,57***	-0,67***	-0,49**	-0,49**	-0,65***	-0,65***

Примечание: «***» – p<0,001; «**» – p<0,01; «*» – p<0,05.

Для респондентов с высоким уровнем отчуждения характерен низкий уровень субъективного благополучия (счастье, удовлетворенность жизнью), низкий уровень осмысленности жизни и жизнестойкости, внешний локус контроля, низкий уровень самооэффективности, низкий уровень психологического благополучия (шкалы К. Рифф). Эти данные говорят о конвергентной валидности показателей отчуждения с индикаторами смыслоутраты и неблагополучия и хорошо согласуются с результатами С. Мадди и коллег [24; 25].

Неодинаковые значения коэффициентов корреляции свидетельствуют о дискриминантной валидности различных шкал ОСОТЧ-У. Отрицательные связи с показателями субъективного благополучия и осмысленности жизни оказываются наиболее выраженными для вегетативности, несколько более слабыми – для бессилия и нигилизма, и наиболее слабыми – для авантюризма, что соответствует теоретическим положениям С. Мадди [23] о неодинаковой тяжести этих форм экзистенциального недуга. Показатели интернальности, самооэффективности и автономии наиболее тесно связаны с отчуждением в форме бессилия. Из шкал, измеряющих отчуждение по сферам жизни, наиболее мощные связи с показателем позитивных отношений демонстрирует шкала отчуждения в отношениях, а с показателем личностного роста – шкала отчуждения от учебы. Остальные показатели психологического и субъективного благополучия наиболее тесно коррелируют с отчуждением от себя. Результаты множественного регрессионного анализа (не приводятся для краткости) подтверждают эти данные о дискриминантной валидности шкал.

Исследование 2. Методика

Выборка и процедура

В исследовании приняли участие студенты вузов (N=152) различных специальностей в возрасте от 17 до 38 лет (среднее 20,86, медиана 20 лет; стандартное отклонение 3,09), в том числе 18,2% мужчин и 81,8% женщин. Студенты заполняли опросник анонимно в сети Интернет; приглашения к участию в исследовании размещались в студенческих группах в социальных сетях.

Инструменты

Шкала отчуждения от учебы (16 утверждений). Структура из четырех коррелирующих факторов показала хорошее соответствие данным (MLM: $\chi^2=128,95$, $df=98$, $p=0,020$; CFI=0,946; RMSEA=0,049, 90% дов. интервал: 0,021–0,071). Показатели надежности этой и других шкал представлены в табл. 4.

Шкала выгорания для учащихся. Разработана для данного исследования на основе методики SBI [31]. Включает 9 утверждений с шестибальной шкалой ответов, сгруппированных в 3 субшкалы: эмоциональное истощение, цинизм, чувство некомпетентности. Бифакторная теоретическая структура (общий фактор и 3 не коррелирующих с ним и друг с другом субфактора) показала, с учетом небольшого количества переменных [22], приемлемое соответствие данным (MLM: $\chi^2=43,51$, $df=20$, $p<0,001$; CFI=0,954; RMSEA=0,088, 90% CI: 0,052–0,124). Утверждения методики представлены в Приложении 2.

Опросник ресурсов и требований учебной среды. Разработан для данного исследования на основе модели ресурсов и требований работы [13; 16] и содержит 6 шкал (по 3–5 утверждений с шестибальной шкалой ответа): *нагрузка* («Я чувствую, что мне дают слишком много заданий», «Из за большого количества заданий мне приходится тратить на них меньше времени, чем хотелось бы»), *ясность требований* («Я хорошо понимаю, чего ожидают от меня мои преподаватели», «Требования преподавателей к содержанию или оформлению заданий часто неясны»), *наличие выбора* («В процессе учебы я могу самостоятельно выбирать, что и как мне нужно делать», «В процессе учебы я должен делать то, что мне говорят преподаватели»), *адекватная сложность задач* («В процессе учебы я получаю те задания, с которыми я способен успешно справиться», «Многие учебные задания слишком сложны для меня»), *поддержка преподавателей* («Если понадобится, мой руководитель (куратор) готов прислушаться к моим проблемам», «Преподаватели часто игнорируют мое мнение»), *поддержка однокурсников* («У меня сложились теплые и поддер-

живающие отношения с моими однокурсниками», «У меня есть в группе друзья, с которыми мы вместе готовимся к экзаменам или зачетам»).

В исследовании также использовались: опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) [3] и две методики для измерения субъективного благополучия, шкалы позитивного и негативного аффекта [9] и шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера [12].

Студентам также предлагалось оценить свою успеваемость («Как бы Вы оценили свою успеваемость в вузе в целом?») по пятибалльной шкале («высокая – я среди 25% лучших студентов своего курса», «выше среднего», «на среднем уровне», «ниже среднего», «низкая – я среди 25% наименее успешных студентов»), а также свои шансы «успешно закончить вуз и получить диплом» и «успешно (без долгов) сдать ближайшую сессию» по шкале от 0 до 100%.

Результаты

Результаты корреляционного анализа переменных представлены в табл. 4.

Показатели отчуждения и выгорания умеренно положительно коррелируют друг с другом и отрицательно – с показателями успеваемости и психологического благополучия, причем связи выгорания с этими переменными более сильны. Отчуждение и выгорание демонстрируют содержательно различные паттерны связей с воспринимаемыми характеристиками учебной среды: выгорание связано, в первую очередь, с неадекватной сложностью учебных задач и перегрузкой, а отчуждение – с низким уровнем поддержки со стороны преподавателей, недостаточной ясностью требований и нехваткой выбора в рамках учебной деятельности.

Отчуждение и выгорание также демонстрируют выраженные связи с показателями учебной мотивации, при этом связи отчуждения являются более сильными. Отчуждение и выгорание связаны с утратой мотивации (амотивацией) и преобладанием внешней мотивации над внутренней. Ресурсы учебной среды прямо связаны с внутренней мотивацией и обратно – с внешней интроецированной, экстеральной мотивацией и амотиваци-

ей, что согласуется с существующими данными о роли этих факторов в поддержании внутренней мотивации [2].

Данные табл. 4 приводят к выводу о том, что мотивационные переменные и показатель отчуждения представляют собой разные подходы к описанию одной и той же системы отношений между субъектом и предметом учебной деятельности, а выгорание отражает скорее результат развития этих отношений. Действительно, корреляция общего показателя отчуждения с показателем относительной автономии по опроснику ШАМ (разность между суммой баллов по первым четырем шкалам, отражающим автономную мотивацию, и последним трем, отражающим контролируемую мотивацию) составляет 0,76, что свидетельствует о высокой общей доле дисперсии (около 60%) отчуждения и автономной/контролируемой мотивации.

С целью более подробной проверки гипотез о соотношении отчуждения и выгорания была построена путевая модель, в которой все факторы учебной среды были предикторами отчуждения и выгорания, а выгорание выступало зависимой переменной по отношению к отчуждению и, в свою очередь, предсказывало показатели успешности в обучении и субъективного благополучия. Показатель успешности в обучении моделировался как оценка собственной успеваемости и шансов успешно закончить вуз и успешно сдать ближайшую сессию. Связи, не достигшие статистической достоверности, были исключены из модели. Шкала поддержки однокурсников также не показала статистически достоверных связей с другими переменными и была исключена. Полученная в результате модель показала хорошее соответствие данным и представлена на рис. 2.

Согласно модели, отчуждение связано с недостатком ресурсов учебной среды, а выгорание обусловлено чрезмерными требованиями учебной среды и опосредует связи отчуждения с зависимыми переменными. Выгорание и отчуждение полностью опосредуют связи факторов учебной среды с успеваемостью и субъективным благополучием, за исключением связи адекватной сложности с успешностью обучения.

Корреляты показателей отчуждения и выгорания на выборке студентов (N=152)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Внутренняя согласованность, α	0,88	0,81	0,68	0,82	0,73	0,85	0,81	0,84	---	---
1. Отчуждение										
2. Выгорание	0,52***									
3. Нагрузка	0,25**	0,51***								
4. Ясность требований	-0,53***	-0,44***	-0,38***							
5. Наличие выбора	-0,47***	-0,25*	-0,25**	0,26**						
6. Адекватная сложность	-0,35***	-0,65***	-0,37***	0,42***	0,14					
7. Поддержка преподавателя	-0,66***	-0,34***	-0,26**	0,61***	0,48***	0,39***				
8. Поддержка однокурсников	-0,31***	-0,24**	-0,14	0,36***	0,22**	0,18*	0,50***			
9. Субъективное благополучие	-0,46***	-0,65***	-0,31***	0,38***	0,27**	0,50***	0,47***	0,29***		
10. Успеваемость	-0,35***	-0,47***	-0,11	0,16*	0,15	0,52***	0,32***	0,17*	0,37***	
Связи с мотивацией (ШАМ):										
Познавательная	-0,69***	-0,52***	-0,05	0,38***	0,44***	0,35***	0,58***	0,33***	0,42***	0,39***
Достижения	-0,58***	-0,46***	-0,11	0,35***	0,37***	0,40***	0,48***	0,20*	0,42***	0,37***
Саморазвития	-0,55***	-0,46***	0,00	0,28**	0,34***	0,33***	0,48***	0,20*	0,38***	0,43***
Самоуважения	-0,20*	-0,24**	0,10	0,11	0,17	0,15	0,16	0,06	0,19*	0,33***
Интроецированная	0,33***	0,26**	0,28**	-0,12	-0,16	-0,23**	-0,26**	-0,02	-0,21*	-0,08
Экстерналичная	0,55***	0,46***	0,26**	-0,23**	-0,21*	-0,36***	-0,42***	-0,18*	-0,47***	-0,30***
Амотивация	0,72***	0,62***	0,13	-0,41***	-0,33***	-0,32***	-0,48***	-0,27**	-0,43***	-0,40***

Примечание: «***», – $p < 0,001$; «**», – $p < 0,01$; «*», – $p < 0,05$; показатель субъективного благополучия рассчитан как сумма показателей позитивного аффекта, негативного аффекта (с обратным знаком) и удовлетворенности жизнью.

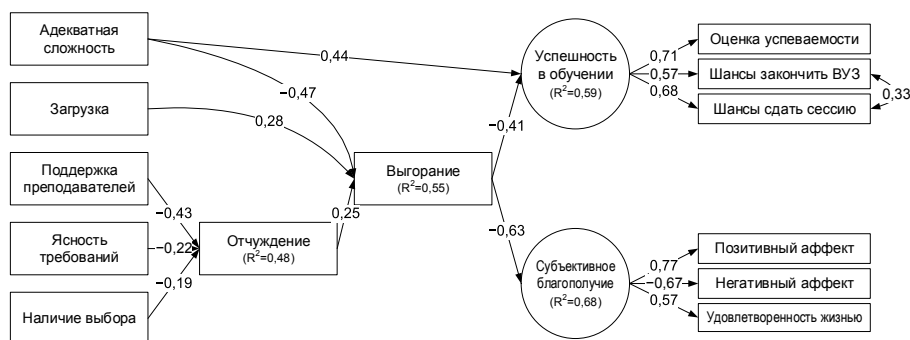


Рис. 2. Отчуждение и выгорание как медиаторы связи факторов среды с учебной успешностью и благополучием студентов (N=152). Алгоритм MLM, $\chi^2(50)=63,38$, $p=0,097$; CFI=0,975; RMSEA=0,042, 90% доверительный интервал: 0,000–0,071. Все параметры значимы на уровне $p<0,05$

Обсуждение результатов

Результаты исследования 1 говорят о структурной, конвергентной и дискриминантной валидности опросника субъективного отчуждения (ОСОТЧ-У) из 60 утверждений на выборке учащихся. Краткая версия шкалы отчуждения от учебы из 12 утверждений, входящей в состав этого опросника, может быть использована как краткий, надежный и валидный инструмент для измерения отчуждения на выборках школьников и студентов. В условиях, когда интерес исследователей к категории отчуждения вновь растет, разработка этих русскоязычных измерительных инструментов открывает новые возможности для лонгитюдных и экспериментальных исследований динамики отчуждения под влиянием изменений образовательной среды, вклада личностных факторов учащихся и преподавателей, убеждений и практик учителей в развитие и преодоление отчуждения, а также проверки интервенций, направленных на его снижение.

Исследование 2 ставит вопрос о соотношении конструктов отчуждения, внешней мотивации и выгорания в контексте учебной деятельности. Данные позволяют рассматривать субъективное отчуждение как набор

убеждений, отражающих содержательные характеристики системы отношений учащегося к образовательной среде и лежащих в основе учебной мотивации. Достоинствами конструктов внутренней и внешней мотивации [29] является высокий уровень их теоретической и эмпирической проработки, но и конструкт отчуждения имеет свои достоинства – высокую экологическую валидность и широкие возможности междисциплинарной интеграции полученных результатов. Выгорание по отношению к мотивации и отчуждению стоит рассматривать скорее как их следствие, отражение процессуально-динамических характеристик деятельности. Вместе с тем, отдельные феномены (цинизм, утрата интереса) часто рассматриваются как общие для трех перечисленных конструктов, что требует развернутого теоретического анализа их соотношения.

Основными ограничениями исследований являются корреляционный план, ограничивающий возможности причинно-следственной интерпретации полученных связей, использование небольших выборок, а также субъективные показатели характеристик учебной среды и успеваемости. Необходимы исследования на более широких и репрезентативных выборках с использованием объективных показателей средовых характеристик.

Благодарности

Статья подготовлена при поддержке РФФ, проект № 14-18-03401 («Экзистенциальные проблемы в современной психологии личности: сближение парадигм»). Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования 1 С. Демешко, Н. Иванову, М.В. Исакова, Н.В. Кошелеву, Ю.В. Предтеченскую, Н.Н. Саморукову, В.В. Сорочан, В. Талюк, И.И. Ягияева. Данные исследования 2 собраны И.Д. Коркиной в рамках выполнения выпускной квалификационной работы под руководством автора.

Литература

1. *Бажин Е.Ф., Гольпкина Е.А., Эткинд А.М.* Опросник уровня субъективного контроля (УСК). М.: Смысл, 1993. 16 с.
2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 35–45.
3. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // *Психологический журнал*. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
4. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
5. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. *Мадди С.* Смыслообразование в процессах принятия решения // *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
7. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года // *Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс*. М: Гос. изд-во политической литературы, 1956. С. 517–642.
8. *Осин Е.Н.* Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 217 с.
9. *Осин Е.Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.
10. *Осин Е.Н.* Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // *Культурно-историческая психология (в печати)*.
11. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Смыслоутрата и отчуждение // *Культурно-историческая психология*. 2007. № 4. С. 68–77.
12. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
13. *Шауфели В., Дийкстра П., Иванова Т.* Увлеченность работой: как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие. М.: Когито-Центр, 2015. 137 с.
14. *Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.* Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71–76.
15. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
16. *Bakker A.B., Demerouti E.* The Job Demands-Resources model: State of the art // *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22(3). P. 309–328. doi:10.1108/02683940710733115
17. *Barnhardt B., Ginns P.* An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory // *Higher Education*. 2014. Vol. 68(6). P. 789–805. doi:10.1007/s10734-014-9744-y
18. *Brown T.A.* Confirmatory factor analysis for applied research. 2nd Ed. N. Y.: The Guilford Press, 2015. 462 p.
19. *Case J.M.* Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning // *Higher Education*. 2008. Vol. 55(3). P. 321–332. doi:10.1007/s10734-007-9057-5.
20. *Eid M., Lischetzke T., Nussbeck F.W.* Structural equation models for multitrait-multimethod data // *Handbook of multimethod measurement in psychology / M. Eid, E. Diener (eds.)*. Washington, DC: American Psychological Association, 2006. P. 283–299.
21. *Jacobs S.R., Dodd D.K.* Student burnout as a function of personality, social support, and workload // *Journal of College Student Development*. 2003. Vol. 44(3). P. 291–303. doi:10.1353/csd.2003.0028
22. *Kenny D.A., McCoach D.B.* Effects of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling // *Structural Equation Modeling*. 2003. Vol. 10(3). P. 333–351. doi:10.1207/S15328007SEM1003_1
23. *Maddi S.R.* The existential neurosis // *Journal of Abnormal Psychology*. 1967. Vol. 72(4). P. 311–325.
24. *Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M.* An Alienation Test // *Journal of Humanistic Psychology*. 1979. Vol. 19(4). P. 73–76.
25. *Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M.* The Alienation Test: A Structured Measure of a Multidimensional Subjective State. Unpublished Manual. University of Chicago, 1980. 30 p.
26. *Mann S.J.* Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // *Studies in Higher Education*. 2001. Vol. 26(1). P. 7–19. doi:10.1080/03075070123178.
27. *Martin-Krumm C., Oger M., Sarrazin P.* College pupils' burnout in France: Links to motivation and evolution during a school year // *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology / T. Freire (ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores, 2009. P. 251–269.
28. *Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P.* Job burnout // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52(1). P. 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397

29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
30. Salmela-Aro K., Kiuru N., Pietikäinen M., Jokela J. Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout // *European Psychologist*. 2008. Vol. 13(1). P. 12–23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12
31. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity // *European Journal of Psychological Assessment*. 2009. Vol. 25(1). P. 48–57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48
32. Schaufeli W.B., Martinez I., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002. Vol. 33(5). P. 464–481. doi:10.1177/0022022102033005003
33. Seeman M. On the Meaning of Alienation // *American Sociological Review*. 1959. Vol. 24(6). P. 783–791.
34. Seeman M. Alienation studies // *Annual review of sociology*. 1975. Vol. 1(1). P. 91–123.
35. Seeman M. Alienation and Anomie // *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Vol. 1 / J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman (ed.). San Diego: Academic Press, 1991. P. 291–371.
36. Sidorkin A.M. In the event of learning: Alienation and participative thinking in education // *Educational Theory*. 2004. Vol. 54(3). P. 251–262. doi:10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x

Шкала отчуждения от учебы

Перед Вами список утверждений, которые описывают различные стороны нашей жизни. Пожалуйста, для каждого утверждения обведите цифру, соответствующую степени Вашего согласия с этим утверждением:

1	2	3	4	5
Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Нечто среднее	Скорее согласен	Совершенно согласен

Помните, что здесь нет правильных и неправильных ответов. Нам интересно Ваше собственное мнение.

1. Если друг говорит мне, что ему понравился урок (лекция), мне трудно ему поверить.
2. Учениками (студентами), которым с трудом дается учеба, учителя (преподаватели) могут помыкать, как хотят.
3. Большая часть учебного времени в школе (институте) уходит на всякие бессмысленные занятия.
4. Умело воспользоваться шпаргалкой на контрольной или экзамене куда интереснее, чем учить все подряд.
5. Я не чувствую желания читать дополнительную литературу или ходить на факультативы.
6. Сколько ни учишь, все, чего хотят учителя (преподаватели), все равно не выучишь.
7. Учиться бессмысленно: все равно основная масса полученных знаний в жизни не пригодится.
8. Время лекции или урока я часто использую для более интересных занятий.
9. Учеба кажется мне скучной и тягостной.
10. Оценка скорее зависит от желаний или настроения учителя (преподавателя), чем от знаний ученика (студента).
11. Большинство людей учатся, чтобы получать хорошие оценки и избегать плохих, а не потому, что им это интересно.
12. Все время приходиться на занятия подготовленным — слишком скучно.
13. Я не получаю удовольствия от учебы: просто вкладываю свое время и получаю оценки.
14. Если учитель (преподаватель) неправ, я все равно не могу убедить его в этом.
15. Люди, которые утверждают, что учиться всегда интересно — просто лицемеры.
16. Если урок или лекция вдруг отменяются, это вносит в школьную жизнь хоть какое-то приятное разнообразие.

Шкала выгорания для учащихся

Пожалуйста, выберите вариант ответа, который наилучшим образом описывает Ваши ощущения, связанные с учебой в ВУЗе (школе), за предшествующие несколько месяцев:

1	2	3	4	5	6
совершенно не согласен	скорее не согласен	не согласен	скорее согласен	согласен	совершенно согласен

1. Я чувствую, что не справляюсь с учебными заданиями и требованиями.
2. Мне не хватает мотивации учиться, и меня часто посещают мысли о том, чтобы прекратить обучение.
3. Мне часто кажется, что у меня недостаточно способностей, чтобы успешно учиться.
4. У меня часто бывают проблемы со сном из-за учебы.
5. Я чувствую, что теряю интерес к обучению.
6. Я постоянно задаюсь вопросом о том, есть ли смысл в моем обучении.
7. Даже в свободное время я часто предаюсь тягостным мыслям о моих учебных делах.
8. Раньше у меня были более высокие ожидания относительно моих учебных результатов, чем теперь.
9. Требования учебы приводят к трудностям в других сферах моей жизни (близкие отношения и др.).

Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics

Osin E. N. *,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
evgeny.n.osin@gmail.com*

The paper presents two studies aimed at development and validation of a scale of alienation in educational context. The first study using samples of university students (N = 395) and high school students (N = 194) involves structural validation of Subjective Alienation Questionnaire for Students involving confirmatory factor analysis. The scales of the questionnaire have shown acceptable internal consistency ($\alpha = 0,70-0,92$) and predictable associations with measures of subjective and psychological well-being, locus of control, life meaning, generalized self-efficacy, and hardiness. The second study using a sample of university students (N = 152) focused on the associations of alienation, burnout, and academic motivation with learning environment characteristics, well-being, and self-reported academic achievement. According to the resulting model, learning motivation and alienation reflect characteristics of relation of the student to the object of learning, whereas burnout reflects the resulting characteristics of learning process. Burnout was predicted by excessive difficulty of learning tasks, high workload, and alienation. Alienation was predicted by low teacher support, low clarity of learning requirements, and lack of choice in studies. Alienation and burnout mediated the associations of these learning environment characteristics with self-reported academic success and subjective well-being of students.

Keywords: alienation, burnout, loss of meaning, learning activity, higher educational institutions.

Acknowledgements

This work was supported by grant RSF № 14-18-03401 («Existential problems in modern personal psychology: the convergence of paradigms»). The author is grateful for assistance in data collection S.Demeshko, N. Ivanova, M.V. Isakov, N.V. Kosheleva, Yu.V. Predtechenskaya, N.N. Samorukova, V.V. Sorochan, V. Talyuk, I.I. Yagiyeva. The survey data 2 are collected by I.D. Korkina as part of graduation thesis supervised by the author of the article.

For citation:

Osin E.N. Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 51–74 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200406

**Osin Evgeny Nikolayevich*. Ph. D., associate professor, Psychology department, leading research fellow, International laboratory of positive psychology of personality and motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: evgeny.n.osin@gmail.com

References

1. Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. Oprosnik urovnya sub"ektivnogo kontrolya (USK) [Perceived locus of control questionnaire (USK)]. Moscow: Smysl, 1993. 16 p.
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Inner and outer motivation in students: Its sources and influence on psychological well-being]. *Voprosy Psikhologii* [Psychological Issues], 2013, no. 1, pp. 35–45.
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik "Shkaly akademicheskoi motivatsii" ["Academic motivation scales" questionnaire]. *Psikhologicheskii Zhurnal* [Psychological Journal], 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96–107.
4. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Noetic orientations test (SZhO)]. Moscow: Smysl, 1992. 16 p.
5. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoikosti* [Hardiness test]. Moscow: Smysl, 2006. 63 s.
6. Maddi S. Smysloubrazovanie v protsessakh prinyatiya resheniya [Creating meaning through making decisions]. *Psikhologicheskii Zhurnal* [Psychological Journal], 2005. Vol. 26, no. 6, pp. 87–101.
7. Marks K. Ekonomicheskoe-filosofskie rukopisi 1844 goda [Economic and philosophic manuscripts of 1844]. In K. Marks, F. Engels. *Iz rannikh proizvedenii* [From early work]. Moscow: Politizdat, 1956, pp. 517–642.
8. Osin E.N. Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika. Diss. kand. psikhol. n. [Loss of meaning as experienced alienation: Structure and assessment. Cand.Sci. (Ph.D.) (Psychology) Thesis] Moscow: 2007. 217 p.
9. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measuring Positive and Negative Affect: Development of a Russian-language Analogue of PANAS]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 91–110.
10. Osin E.N. Kategoriya otchuzhdeniya v psikhologii obrazovaniya: istoriya i perspektivy [The concept of alienation in educational psychology: History and perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology] (in press).
11. Osin E.N., Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdenie [Loss of meaning and alienation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 4, pp. 68–77.
12. Osin E.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspres-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Validation of Russian versions of two brief subjective well-being scales]. *Materialy III Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proceedings of the Third Russian Sociological Congress]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov [Institute of Sociology of Russian Academy of Sciences, Russian Society of Sociologists], 2008.
13. Shaufeli V., Diikstra P., Ivanova T. Uvlechenost' rabotoi: kak nauchit'sya lyubit' svoyu rabotu i poluchat' ot nee udovol'stvie [Engaged at work: How to learn to love your work and enjoy it]. Moscow: Kogito-Tsent, 2015. 137 p.
14. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchei sameffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [Russian version of Generalized Self-Efficacy Scale by R. Schwartz and M. Jerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign Psychology], 1996, no. 7, pp. 71–76.
15. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of personality (a review of principal models and a research instrument)]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Assessment], 2005, no. 3, pp. 95–129.
16. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 2007. Vol. 22, no. 3, pp. 309–328. doi:10.1108/02683940710733115
17. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*, 2014. Vol. 68, no. 6, pp. 789–805. doi:10.1007/s10734-014-9744-y
18. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research. 2nd Edition. New York: The Guilford Press, 2015. 462 p.
19. Case J.M. Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 2008. Vol. 55, no. 3, pp. 321–332. doi:10.1007/s10734-007-9057-5
20. Eid M., Lischetzke T., Nussbeck F.W. Structural equation models for multitrait-multimethod data. In M. Eid, E. Diener (eds.). *Handbook of Multitrait Measurement in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 2006, pp. 283–299.
21. Jacobs S.R., Dodd D.K. Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 2003. Vol. 44, no. 3, pp. 291–303. doi:10.1353/csd.2003.0028

22. Kenny D.A., McCoach D.B. Effects of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 2003. Vol. 10, no. 3, pp. 333–351. doi:10.1207/S15328007SEM1003_1
23. Maddi S.R. The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 1967. Vol. 72, no. 4, pp. 311–325.
24. Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. An Alienation Test. *Journal of Humanistic Psychology*, 1979. Vol. 19, no. 4, pp. 73–76.
25. Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. *The Alienation Test: A Structured Measure of a Multidimensional Subjective State*. Unpublished Manual. University of Chicago, 1980. 30 p.
26. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 2001. Vol. 26, no. 1, pp. 7–19. doi:10.1080/03075070123178
27. Martin-Krumm C., Oger M., Sarrazin P. College pupils' burnout in France: Links to motivation and evolution during a school year. In T. Freire (ed.) *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology*. Lisboa: Climepsi Editores, 2009, pp. 251–269.
28. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001. Vol. 52, no. 1, pp. 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
30. Salmela-Aro K., Kiuru N., Pietikäinen M., Jokela J. Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 2008. Vol. 13, no. 1, pp. 12–23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12
31. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 2009. Vol. 25, no. 1, pp. 48–57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48
32. Schaufeli W.B., Martinez I., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2002. Vol. 33, no. 5, pp. 464–481. doi:10.1177/0022022102033005003
33. Seeman M. On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 1959. Vol. 24, no. 6, pp. 783–791.
34. Seeman M. Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1975. Vol. 1, no. 1, pp. 91–123.
35. Seeman M. Alienation and Anomie. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman (eds.) *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego: Academic Press, 1991. Vol. 1, pp. 291–371.
36. Sidorkin A.M. In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 2004. Vol. 54, no. 3, pp. 251–262. doi:10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x