

# Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека

**Митина Л.М.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО»  
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>,  
e-mail: mitinalm@mail.ru

**Митин Г.В.**

ФГБНУ «Психологический институт РАО»  
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>,  
e-mail: mitingv76@gmail.com

Представлен психологический анализ маргинализма и прокрастинации как барьеров, препятствующих личностно-профессиональному развитию человека. Авторы считают, что решение проблемы личностного и профессионального развития современного человека требует постановки ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач. Одной из основных является необходимость изучения психологических барьеров — тех негативных явлений, которые влияют на индивидуальное и общественное сознание. Основной признак маргинальности профессионального сознания и самосознания — инверсия ценностей и смыслов, желание иметь блага не путем реализации своей уникальности как личности и профессионала, а получать их незаслуженно наиболее коротким путем. Склонность человека к постоянному откладыванию намеченных действий и важных дел — прокрастинация — обуславливает искажение самодетерминации в личностном и профессиональном самоопределении. Основным психологическим фактором проявления маргинализма и прокрастинации специалиста является возникновение в детском возрасте и закрепление в учебном процессе школы и вуза различных форм личностной (выученной) беспомощности. Важным ресурсом предотвращения и коррекции выученной беспомощности, маргинализма и прокрастинации является благоприятная воспитательно-образовательная среда в семье, школе, вузе, других социальных институтах.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, профессиональное самоопределение, концепция, выученная беспомощность, маргинальное сознание, прокрастинация.

---

**Для цитаты:** Митина Л.М., Митин Г.В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития

CC BY-NC

# Psychological Analysis of the Problem of Marginalism, Procrastination and Learned Helplessness as Barriers to Personal and Professional Development

**Larisa M. Mitina**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>,

e-mail: [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

**Georgy V. Mitin**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail:

[mitingv76@gmail.com](mailto:mitingv76@gmail.com)

Solving the problem of personal and professional development of modern man requires the formulation of a number of interconnected theoretical, experimental and practical problems. One of the main ones is the need to study psychological barriers — those negative phenomena that affect individual and social consciousness. The article presents a psychological analysis of marginalism and procrastination as barriers to personal and professional development of a person. The main sign of the marginality of professional consciousness and self-consciousness is the inversion of values and meanings, the desire to have benefits not by realizing one's uniqueness as an individual and professional, but by receiving them undeservedly in the shortest way. The person's tendency to constantly postpone the planned actions and important matters — procrastination — causes a distortion of self-determination in personal and professional self-determination. The main psychological factor in the manifestation of marginalism and procrastination of a specialist is the emergence in childhood and the consolidation in the educational process of schools and universities of various forms of personal (learned) helplessness. An important resource for the prevention and correction of learned helplessness, marginalism and procrastination is a favorable educational environment in the family, school, university, and other social institutions.

**Keywords:** personal and professional development, professional self-determination, concept, learned helplessness, marginal consciousness, procrastination.

**For citation:** Mitina L.M., Mitin G.V. Psychological Analysis of the Problem of Marginalism, Procrastination and Learned Helplessness as Barriers to Personal and Professional Development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 90—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250308> (In Russ.).

## Введение

Современная эпоха характеризуется большими вызовами и рисками, обусловленными научно-технологическим развитием общества. Вызовы времени требуют ответы на ряд фундаментальных вопросов:

— насколько современный человек способен и готов к изменениям, может выйти за рамки традиций, определять для себя новые задачи?

— готов ли он к преобразованиям себя и своего сознания?

Но главное — какие его качества могут выступить в роли мотиваторов, катализаторов принятия вызовов, а какие, наоборот, представляют внутренние барьеры, блокирующие потенциал развития?

Особую остроту вышесказанное приобретает в связи с необходимостью решения проблемы личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства школы, колледжа, вуза, системы инклюзивного образования, ответственной за обеспечение развития, здоровья и эффективной жизнедеятельности учащихся.

Ответы на поставленные вопросы следуют из решения ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач. Одной из центральных является необходимость изучения психологических барьеров, препятствующих личностному и профессиональному развитию человека, т.е. тех негативных явлений, которые в последнее время приобрели массовый характер.

## Основная часть

Речь пойдет о маргинализации профессионального сознания и самосознания, а также прокрастинации как факторе, стимулирующем искажения самодетерминации в личностном и профессиональном развитии (самоопределении, самовыражении, самореализации) человека.

Проблема маргинализации сознания изучается главным образом в социальной психологии. В настоящее время специалистами отмечается рост числа исследований профессионального маргинализма субъектов образования (учащихся и педагогов) [15; 17; 41 и др.].

Актуальность проблемы маргинализации профессионального сознания обусловлена качественными изменениями не только в отношениях между личностью и профессией, но и в отношениях профессионала с обществом. Отражение в сознании общественного бытия означает преломление его одновременно в индивидуальной и общественной психике, влияя друг на друга [26].

В основе массовой маргинализации профессионального сознания лежит смысловая инверсия понятий профессиональной идентичности и профессионального маргинализма [11; 12; 15; 17; 23].

Основной признак маргинальности индивидуального профессионального сознания — это разрыв между понятиями «Я умею» и «Я имею», а корпоративного профессионального сознания — расхождение понятий «профессионал» и «должность», разрыв между карьерным ростом и профессиональным совершенствованием [12].

На уровне общественного сознания маргинализация проявляется в психологической готовности принятия низкого уровня профессиональных услуг, не отвечающих социальным ожиданиям. Выбор между потребностью личной пользы и пониманием наносимого социального вреда происходит путем его «преуменьшения» субъектом или полного игнорирования.

Ранее в психологии уже были исследованы идентификационные аспекты профессионального маргинализма в нестабильном обществе на переломе эпох, когда еще было неясно, насколько этот феномен окажется жизнеспособен. Теперь, когда понятие и критерии профессионализма трансформируются, а маргинальное профессиональное сознание становится социальной нормой, его исследование представляет собой новое научное направление в русле концепции профессионального развития личности [20; 21].

Проведенный нами анализ маргинализма и близких ему понятий показал, что данный феномен целесообразно изучать комплексно вместе с проблемой прокрастинации, обозначающей склонность человека к постоянному откладыванию «на потом» различных дел [21; 41].

Необходимость углубленного изучения проблемы влияния прокрастинации на процесс личностно-профессионального развития субъектов образования и, прежде всего, на процесс личностного и профессионального самоопределения молодежи заключается в том, что в последнее время в условиях динамично развивающегося общества и дефицита времени усилилась тенденция добровольного, иррационального откладывания молодыми людьми намеченных действий [4; 18; 22; 24; 30]. Показателями и следствием прокрастинации являются стресс, фрустрация, тревожность, вызванные нереализованностью в полной, желаемой мере жизненно значимых для личности целей. Снижение самооэффективности, общей удовлетворенности жизнью являются, в свою очередь, предикторами активизации негативного социального самочувствия современной молодежи. Наряду с этим, прокрастинация является фактором, стимулирующим искажения самодетерминации в жизненной, личностной, социальной и профессиональной сферах самоопределения современного человека.

Впервые в психологическую практику термин «прокрастинация» ввел П. Рингенбах в 1977 году. В дальнейшем над изучением феномена прокрастинации работали М. Аиткен [30], Дж. Бурка и Л. Юэн [32], А. Эллис и В. Кнауэс [34], И. Дженис, Л. Манн [37], К. Лэй [38], У. МакКоун, Дж. Джонсон и Т. Пецель [39], Н. Милграм [40], Л. Соломон и Э. Робблэм [44], П. Стилл [45] и др. В начале XXI века данная проблема привлекла внимание отечественных исследователей [3; 6; 9; 10; 13; 22; 29 и др.].

Первоначально феномен «прокрастинация» рассматривался достаточно узко. Исследователи трактовали его с этико-философской точки зрения, чаще всего подразумевая под данным понятием термин «лень», то есть психическое состояние, характеризующееся отсутствием желания что-либо делать, если это требует волевого усилия [25; 27 и др.]. Существенно расширила понимание данного понятия К. Лэй, охарактеризовав его как добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на негатив-

ные последствия этого для человека [38]. П. Стилл рассматривал феномен «прокрастинация» в контексте стратегии избегания дел, вызывающих негативные эмоции [45]. Противоположной точки зрения придерживались Т. Пичил, Дж. Феррари, связывая прокрастинацию с попыткой человека вызвать «острые» ощущения, выполняя необходимые задачи в предельно краткие и последние сроки [24; 35]. Н. Милграм исследовал виды прокрастинации (бытовая, прокрастинация принятия решений, невротическая, компульсивная, академическая) и совместно с Р. Тенне впоследствии объединил перечисленные виды в два основных: откладывание выполнения заданий и откладывание принятия решений. Отечественные исследователи чаще всего рассматривали феномен прокрастинации в связи с личностными характеристиками [9; 10; 22 и др.]. Синдром «мотивационной недостаточности» рассматривался также в контексте перцептивно-семантической организации времени [14] и теории перфекционизма [8; 28; 31; 33; 36; 43]. Таким образом, анализ научных источников показал, что прокрастинация личности выступает индикатором протекания процесса самоопределения личности, существенно определяя основные вехи ее продвижения к самооэффективности и, как следствие, к удовлетворенности жизнью.

Самоопределение личности — абсолютно сознательная активность человека по выявлению, анализу и отстаиванию субъектной позиции в жизненных ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений [16]. При этом самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства, своего рода образ жизни. Как показывает практика, основными направлениями изучения самоопределения являются: профессиональное, личностное, жизненное, социальное.

Наши исследования профессионального самоопределения человека проходят в рамках системного личностно-развивающего подхода к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека [19; 20; 21].

В результате многолетних теоретико-эмпирических исследований профессионального труда нами была разработана концепция профессионального развития личности, в которой выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель профессионального развития личности и модель адаптивного функционирования. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), а также уровнем рефлексивного ресурса, выполняющего по отношению к разрешению внутриличностных противоречий определенную функцию: смыслового, регулятивного и патогенного уровней.

В наших исследованиях доказано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, маргинализма и прокрастинации, путь разрушения, утраты своего креативного потенциала и личностных ресурсов [19; 20; 21; 41].

Наше внимание также в течение многих лет было обращено на проблему онтогенеза личностно-профессионального развития человека.

Исследования показали [20; 41], что главным психологическим фактором профессиональной инволюции, маргинализма и прокрастинации специалиста является возникновение и закрепление различных форм личностной беспомощности в детском возрасте, прежде всего выученной беспомощности.

Впервые феномен выученной беспомощности был описан психологами М. Селигманом и С. Майером в 1967 году [42]. Эксперименты М. Селигмана заложили основу теории выученной беспомощности, которая стала поворотным пунктом в развитии психологической науки XX века [1; 2; 4; 18].

По мнению ряда авторов, синдром выученной беспомощности проявляется в убежденности личности в собственной безуспеш-

ности, устойчивом восприятии себя в роли «жертвы обстоятельств» [5; 18].

А.М. Бандурка определяет выученную беспомощность как пассивное поведение человека, которое проявляется в большинстве ситуаций как доминантный паттерн. Это нарушение мотивационной сферы человека, которое образуется в результате повторения неподконтрольных ситуаций, связанных с независимостью от прилагаемых усилий [1].

В психологии выделяют ситуативную и личностную беспомощность. Ситуативная выученная беспомощность — это периодическое реагирование на ситуации, которые по каким-либо причинам понимаются человеком как неподвластные ему. Личностная выученная беспомощность — это уже устойчивая мотивационная характеристика субъекта, которая формируется в процессе развития под воздействием взаимодействий с другими людьми. Этот вид выученной беспомощности проявляется в тревожности, возбужденности, замкнутости, зависимости от окружающих [4].

По мнению М. Селигмана, полностью синдром выученной беспомощности формируется к восьми годам, и суть его состоит в том, что человек не верит в результативность своих действий. Автор отмечает 3 источника формирования этого синдрома:

1) опыт переживания отрицательных (негативных) событий, то есть отсутствие в детстве возможности держать под контролем события своей жизни. При этом негатив, пережитый из-за одной ситуации, может с легкостью отразиться на другой, даже если есть возможность выхода. Примерами таких событий могут быть: развод родителей, детские обиды из-за ссор с родителями, потеря близкого человека или животного и др.;

2) значительное ограничение автономности (самостоятельности) в детском возрасте, готовность родителей делать все за ребенка;

3) опыт наблюдения за беспомощными людьми (например, телепередачи о беззащитных жертвах).

Вместе с тем современные исследования доказывают, что выученная беспомощность формируется не только в дошкольном возрасте, но и в более позднем возрасте и даже

у взрослых. Ей способствует высокий уровень мотивации к избеганию различных неудач, а также контроль за действием по типу ориентации на состояние. Исследования, проведенные на сотрудниках, показали, что выученная беспомощность может сформироваться, если стиль руководства ими является авторитарным [10].

Устойчивость синдрома выученной беспомощности доказана в трудах различных авторов [4; 5]. При этом они утверждают, что этот синдром остается на всю жизнь.

Выученная беспомощность проявляется в трех сферах: 1) мотивационной, 2) когнитивной и 3) эмоциональной. В мотивационной — это неспособность каким-либо образом повлиять на событие; в когнитивной — это неумение обучаться способам, которые в похожих ситуациях могут быть эффективными; в эмоциональной — это подавленное состояние, депрессия из-за неудачных последствий.

Разные формы поведения при выученной беспомощности включаются неосознанно, без выбора стратегии и тактики поведения. Все эти формы поведения могут сменять друг друга по мере окончания ресурсов. Состояние выученной беспомощности является предпосылкой возникновения зависимостей, психосоматических заболеваний и стрессов.

В связи с этим становится актуальным вопрос о факторах, способствующих формированию выученной беспомощности у детей, влиянии семьи и школы на возникновение данного синдрома.

Большая часть исследователей сходятся во мнении о том, что огромная роль в формировании выученной беспомощности принадлежит семье, ее типу воспитания. Дети, у которых родители имели похожий синдром, и дети, родители которых были «освобождены» от него, воспитывались совершенно по-разному. Причем у родителей, которые были подвержены выученной беспомощности, наблюдается неустойчивый стиль воспитания [5].

Наиболее тяжелые последствия для полноценного психологического развития наступают, если беспомощность человека ощущается со стороны и социально одобряется. Закрепление позиции «Я — беспомощный»

формируется в образовательных учреждениях, а также в домашних условиях, если ребенок претерпевает неправильный стиль воспитания. Но именно в школьных условиях, где наблюдается расширение поля социальных контактов, наиболее сильно проявляется тенденция к обобщению (генерализации) по принципу: если я беспомощен в этой ситуации, то я беспомощен всегда и везде [18].

Исследователи выделяют 2 группы причин, способствующих формированию выученной беспомощности. Объективные причины: выученная беспомощность формируется после негативного воздействия, избежать которого не удается. В экспериментах на животных для этих целей используется электрический ток, а людям представляется серия нерешаемых задач, либо в процесс их деятельности вводятся неустранимые помехи. Субъективные причины: выученная беспомощность чаще возникает у лиц, склонных к позиции Жертвы. За ним обычно стоят четыре причины проблемного поведения: 1) демонстрация беспомощности; 2) борьба за власть; 3) месть; 4) привлечение внимания [2; 4; 10 и др.].

Особо необходимо отметить, что для детей с выученной беспомощностью характерен высокий уровень мотивации к избеганию неудач. Пассивным детям усилия кажутся бесполезными для продолжения выполнения целевого задания, и поэтому они отказываются от попыток продолжать целенаправленное поведение. Такие дети считают, что все обречено на провал и все их деяния в конечном итоге ведут к неудаче. В результате они постоянно откладывают все для них трудное на потом (как следствие — прокрастинация); с радостью решают только задачи, которые не требуют особых усилий и с готовностью принимают низкий результат своей деятельности, не отвечающий социальным ожиданиям (как следствие — маргинальное сознание).

Таким образом:

— причины, влияющие на формирование выученной беспомощности, могут быть: объективными — многократное повторение негативных действий по отношению к учащемуся; субъективными — соблюдение позиции Жертвы;

— важнейший фактор формирования выученной беспомощности — это отношение родителей к своим детям, их стиль воспитания;

— выученная беспомощность формируется и закрепляется в процессе длительных неудач в период школьного и вузовского обучения, чему способствует жестко-ролевой, авторитарный стиль руководства педагога;

— беспомощность учащихся проявляется в замкнутости, тревожности, возбудимости, зависимости от окружающих;

— личностная беспомощность является предпосылкой возникновения зависимостей, психосоматических заболеваний, стрессов;

— следствием выученной беспомощности учащегося является формирование в дальнейшем маргинального сознания и прокрастинации, приверженность модели адаптивного функцио-

нирования, характеризующейся ранней личностно-профессиональной стагнацией, профессиональными деформациями и девиациями [20; 41].

Результаты психологического анализа обуславливают необходимость проектирования такой воспитательной и образовательной среды, в условиях которой учащийся будет получать опыт самостоятельной деятельности, проявления активной позиции в поиске и обретении смыслов собственной жизни и профессии, преодоления проявлений выученной беспомощности, маргинализма, прокрастинации. Это даст возможность в дальнейшем осуществлять непрерывный процесс самопроектирования личности и последовательно переходить с одной стадии психологической перестройки личности на другую: самоопределение, самовыражение, самореализацию.

#### Литература

1. Бандурка А.М. Основы психологии и педагогики: Учебное пособие / А.М. Бандурка, В.А. Тюрина, Е.И. Федоренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 250 с.
2. Баширова Ю.Н. Структурно-содержательные особенности личностной беспомощности: особенности выбора диагностического инструментария // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 1—2 (17—18). С. 76—80.
3. Болотова А.К., Чевренди А.А. Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 101—108. DOI:10.17759/chnp.2017130411
4. Веденева Е.В., Цириг Д.А. Структура мотивационного компонента личностной беспомощности на разных возрастных этапах // КПЖ. 2011. № 4. С. 123—131.
5. Волкова О.В. Компоненты и механизмы формирования выученной беспомощности у детей с ослабленным здоровьем: онтогенетический подход // Сибирское медицинское обозрение. 2014. № 4 (88). С. 86—91.
6. Воробьева В.В., Якиманская И.С. Психология лени: постановка проблемы. Оренбург.: Сфера, 2003. 57 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. Проблема возраста. М.: Педагогика. 1984. С. 244—256.
8. Гаранян Н.Г., Юдева Т.Ю. Диагностика перфекционизма при расстройствах аффективного спектра: Методическое пособие. М.: МНИИ психиатрии, 2008. 19 с.
9. Горбунова А.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и прокрастинации // Материалы

- международного молодежного научного форума «Ломоносов—2010» (г. Москва, 12—15 апреля 2010 г.) / под ред. И. Алешковский, П. Костылев, А. Андреев и др. М.: МАКС Пресс, 2010. С. 1—2.
10. Гуревич П.С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. Серия: Бакалавр. Базовый курс. М.: Издательство Юрайт, 2013. 479 с.
11. Дружилов С.А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 2. С. 45—63.
12. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51—59.
13. Зверева М.В., Еникиопов С.Н., Олейчик И.В. Прокрастинация и агрессия при психической патологии у лиц молодого возраста // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 2. С. 70—77. DOI:10.17759/pse.2015200208
14. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
15. Калашников А.И., Минюрова С.А. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 5. С. 5—13. DOI:10.17759/pse.2017220501
16. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
17. Кошелева Ю.П. Целевая направленность профессиональной идентичности обучающихся в вузе // Вестник Московского государственного

- лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 1 (770). С. 36—46.
18. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2010. 862 с.
19. Митин Г.В. Профилактика и коррекция нарушений полисубъектного взаимодействия «преподаватель-студент» в условиях университетского образования // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: традиции и инновации. Сборник с научни доклади. Втора книга. / Под ред. Е. Рангеловой. Габрово (Болгария): «ЕКС-ПРЕС», 2018. С. 197—200.
20. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 375 с.
21. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
22. Мохова С.Б., Неврюев А.Н. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 24—35.
23. Некита А.Г., Маленко С.А. Архетипические истоки и институциональные стратегии трансформации социальных иерархий. Монография. Великий Новгород, 2009. 298 с.
24. Пичил Т. Не откладывая на завтра: краткий гид по борьбе с прокрастинацией / Пер. с англ. Сергея Филина. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 155 с.
25. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
26. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101—109.
27. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. 2-е изд., испр. и доп. М.: Эксмо, 2005. 672 с.
28. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 1. С. 18—35.
29. Чернышева Н.А. Прокрастинация: актуальное состояние проблемы и перспективы изучения // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. № 1. С. 17—26.
30. Aitken M.E. A personality profile of the college student procrastinator. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh. 1982 [Электронный ресурс] // APA.ORG: сайт Американской Психологической Ассоциации. URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (дата обращения: 29.01.2013).
31. Ashby J., Kottman T., Schoen E. Perfectionism and eating disorders reconsidered // J. Mental Health. 1998. Vol. 20. P. 261—271.
32. Burka J., Yuen L. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983 [Электронный ресурс] // APA.ORG: сайт Американской Психологической Ассоциации. URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (дата обращения: 29.01.2013).
33. Burns D.D. The perfectionist's script for self-defeat // Psychology Today. 1980. November. P. 34—52.
34. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. New York: Signet Books, 1977. [Электронный ресурс] // APA.ORG: сайт Американской Психологической Ассоциации. URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (дата обращения: 28.01.2013).
35. Ferrari J.R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures // J. of Psychopathology and Behavioural Assessment. 1992. Vol. 14. № 2. P. 97—110.
36. Hewitt P.L., Flett G.L. The Multidimensional Perfectionism Scale: Development and validation // Canad. Psychol. 1989. Vol. 30. P. 103—109.
37. Janis I., Mann L. Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: The Free Press. A division of Macmillan Inc., 1979. 488 p.
38. Lay C. At last, my research article on procrastination // J. of Research in Personality. Vol. 20. 1986. P. 474—495.
39. McCown W., Johnson J., Petzel T. Procrastination, a principal component analysis // Personality and Individual Differences. 1989. Vol. 10. P. 197—202.
40. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // European Journal of Personality. 2000. Vol. 14. P. 141—156.
41. Mitin G.V. Professional Deformation of Teachers and Manifestations of Antisocial Forms of Pupils' Behavior. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. 05. 2017. P. 90—93. [Электронный ресурс] // Сайт Academia.edu URL: [https://www.academia.edu/35578794/Professional\\_Deformation\\_of\\_Teachers\\_and\\_Manifestations\\_of\\_Antisocial\\_Forms\\_of\\_Pupils\\_Behavior](https://www.academia.edu/35578794/Professional_Deformation_of_Teachers_and_Manifestations_of_Antisocial_Forms_of_Pupils_Behavior) (дата обращения: 15.12.2019).
42. Maier S.F., Seligman M.E.P. Failure to escape traumatic shock // Journal of Experimental Psychology. 74. P. 1—9.
43. Slaney R.B. et al. The Almost Perfect Scale — Revised // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 2001. Vol. 34. № 3. P. 130—145.
44. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates // Journal of Counseling Psychology. 1984. 31 (4). P. 503—509.
45. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // Psychological Bulletin. 2007. 133 (1). P. 65—94.



## References

1. Bandurka A.M. Osnovy psikhologii i pedagogiki: Uchebnoe posobie [Fundamentals of psychology and pedagogy]. A.M. Bandurka, V.A. Tyurina, E.I. Fedorenko. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009. 250 p. (In Russ.).
2. Bashirova Yu.N. Strukturno-soderzhatel'nye osobennosti lichnostnoi bespomoshchnosti: osobennosti vybora diagnosticheskogo instrumentariya [Structural and content features of personal helplessness: features of the choice of diagnostic tools]. *Sankt-Peterburgskii obrazovatel'nyi vestnik = St. Petersburg educational Bulletin*, 2018, no. 1—2 (17—18), pp. 76—80. (In Russ.).
3. Bolotova A.K., Chevrenidi A.A. Vremennoi modus prokrastinatsii v retrospektive: vidy, prediktory i posledstviya [Time mode of procrastination in retrospect: types, predictors, and consequences]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 101—108. DOI:10.17759/chp.2017130411 (In Russ.).
4. Vedeneeva E.V., Tsiring D.A. Struktura motivatsionnogo komponenta lichnostnoi bespomoshchnosti na raznykh vozrastnykh etapakh [Structure of the motivational component of personal helplessness at different age stages]. *KPZh = Kazan pedagogical journal*, 2011, no. 4, pp. 123—131. (In Russ.).
5. Volkova O.V. Komponenty i mekhanizmy formirovaniya vyuchennoi bespomoshchnosti u detei s oslablennym zdorov'em: ontogeneticheskii podkhod [Components and mechanisms of formation of learned helplessness in children with impaired health: ontogenetic approach]. *Sibirskoe meditsinskoe obozrenie = Siberian medical review*, 2014, no. 4 (88), pp. 86—91. (In Russ.).
6. Vorob'eva V.V., Yakimanskaya I.S. Psikhologiya leni: postanovka problemy [The psychology of laziness: setting the problem]. Orenburg.: Sfera, 2003. 57 p. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya. Problema vozrasta [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244—256. (In Russ.).
8. Garanyan N.G., Yudeeva T.Yu. Diagnostika perfektsionizma pri rasstroistvakh affektivnogo spektra: Metodicheskoe posobie [Diagnosis of perfectionism in affective spectrum disorders]. Moscow: MNII psikiatrii, 2008. 19 p. (In Russ.).
9. Gorbunova A.A. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i prokrastinatsii [Relationship between emotional intelligence and procrastination]. Materialy mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma «Lomonosov—2010» (g. Moskva, 12-15 aprelya 2010 g.) [Materials of the international youth scientific forum «Lomonosov—2010»] / I. Aleshkovskii, P. Kostylev, A. Andreev i dr (ed.). Moscow: MAKS Press, 2010, pp. 1—2. (In Russ.).
10. Gurevich P.S. Psikhologiya i pedagogika: Uchebnik dlya bakalavrov. 2-e izd., pererab. i dop. Seriya: Bakalavr. Bazovyi kurs. [Psychology and pedagogy]. Moscow: Publ. Yurait, 2013. 479 p. (In Russ.).
11. Druzhilov S.A. Professional'no-destruktivnaya deyatel'nost' kak proyavlenie professional'noi marginalizatsii i deprofessionalizatsii [Professional-destructive activity as a manifestation of professional marginalization and deprofessionalization]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Bulletin of the Moscow University*, 2017, no. 2, pp. 45—63. (In Russ.).
12. Ermolaeva E.P. Professional'naya identichnost' i marginalizm: kontseptsiya i real'nost' [Professional identity and marginalism: concept and reality]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 51—59. (In Russ.).
13. Zvereva M.V., Enikolopov S.N., Oleichik I.V. Prokrastinatsiya i agresiya pri psikhicheskoi patologii u lits mladogo vozrasta [Procrastination and aggression in mental pathology in young people]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 20, no. 2, pp. 70—77. DOI:10.17759/pse.2015200208 (In Russ.).
14. Zimbardo F., Boid Dzh. Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn' [Time paradox. A new time psychology that will improve your life]. Saint-Petersburg: Rech', 2010. 352 p. (In Russ.).
15. Kalashnikov A.I., Minyurova S.A. Professional'naya priverzhennost' i professional'nyi marginalizm pedagogov [Professional commitment and professional marginalism of teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 5—13. DOI:10.17759/pse.2017220501 (In Russ.).
16. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika [ABC of a social psychologist-practice]. Moscow: PER SE, 2007. 464 p. (In Russ.).
17. Kosheleva Yu.P. Tselevaya napravlennost' professional'noi identichnosti obuchayushchikhsya v vuze [Target orientation of professional identity of students at the University]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Moscow state linguistic University*, 2017, no. 1 (770), pp. 36—46. (In Russ.).
18. Malkina-Pykh I.G. Viktimologiya. Psikhologiya povedeniya zhertvy [Victimology. The psychology of the victim's conduct]. Moscow: Eksmo, 2010. 862 p. (In Russ.).
19. Mitin G.V. Profilaktika i korektsiya narushenii polisub'ektnogo vzaimodeistviya «prepodavatel'-student» v usloviyakh universitetskogo obrazovaniya [Prevention and correction of violations of polysubject interaction "teacher-student" in the conditions of University education]. *Vzaimodeistvie na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovanie: traditsii i*

- inovatsii. *Sbornik s nauchni dokladi. Vtora kniga.* [The interaction of the teacher and the student in conditions of University education: traditions and innovations] / Pod red. E. Rangelovoi. Gabrovo (Bolgariya): «EKS-PRES», 2018, pp. 197—200. (In Russ.).
20. Mitina L.M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya [Psychology of personal and professional development of educational subjects]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 375 p. (In Russ.).
21. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 456 p. (In Russ.).
22. Mokhova S.B., Nevryuev A.N. Psikhologicheskie korrelyaty obshchei i akademicheskoi prokrastinatsii u studentov [Psychological correlates of General and academic procrastination in students]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 2013, no. 1, pp. 24—35. (In Russ.).
23. Nekita A.G., Malenko S.A. Arkhetipicheskie istoki i institutsional'nye strategii transformatsii sotsial'nykh ierarhii. Monografiya [Archetypal origins and institutional strategies for transforming social hierarchies]. Velikii Novgorod, 2009. 298 p., 26 il. (In Russ.).
24. Pichil T. Ne otkladyvai na zavtra: kratkii gid po bor'be s prokrastinatsiei [Don't put it off until tomorrow: a quick guide to fighting procrastination] / Per. s angl. Sergeya Filina. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2014. 155 p. (In Russ.).
25. Platonov K.K. Kratkii slovar' sistemy psikhologicheskikh ponyatii [Brief dictionary of the system of psychological concepts]. Moscow: Vysshaya shkola, 1984. 174 p. (In Russ.).
26. Rubinshtein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti (K filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki) [The principle of creative self-activity (To the philosophical foundations of modern pedagogy)]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 1986. № 4. pp. 101—109. (In Russ.).
27. Stepanov S.S. Populyarnaya psikhologicheskaya entsiklopediya [Popular psychological encyclopedia]. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Eksmo, 2005. 672 p. (In Russ.).
28. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Nartsissizm, perfektsionizm i depressiya [Narcissism, perfectionism, and depression]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal = Moscow psychotherapeutic journal*, 2004, no. 1, pp. 18—35. (In Russ.).
29. Chernysheva N.A. Prokrastinatsiya: aktual'noe sostoyanie problemy i perspektivy izucheniya [Procrastination: current state of the problem and prospects for study]. *Vestnik PGGPU. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the PGGPU*, 2016, no. 1, pp. 17—26. (In Russ.).
30. Aitken M.E. A personality profile of the college student procrastinator. [Elektronnyi resurs] Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh. 1982 *APA.ORG: sait Amerikanskoi Psikhologicheskoi Assotsiatsii.* [APA.ORG: American Psychological Association website] URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (Accessed: 29.01.2013).
31. Ashby J., Kottman T., Schoen E. Perfectionism and eating disorders reconsidered. *J. Mental Health*, 1998. Vol. 20, pp. 261—271.
32. Burka J., Yuen L. Procrastination: Why you do it, what to do about it. [Elektronnyi resurs] Reading, MA: Addison-Wesley. 1983 *APA.ORG: sait Amerikanskoi Psikhologicheskoi Assotsiatsii.* [APA.ORG: American Psychological Association website] URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (Accessed: 29.01.2013).
33. Burns D.D. The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 1980, pp. 34—52.
34. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. [Elektronnyi resurs] New York: Signet Books. 1977. *APA.ORG: sait Amerikanskoi Psikhologicheskoi Assotsiatsii.* URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (data obrashcheniya: 28.01.2013).
35. Ferrari J.R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *J. of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 1992. Vol. 14, no. 2, pp. 97—110.
36. Hewitt P.L., Flett G.L. The Multidimensional Perfectionism Scale: Development and validation. *Canad. Psychol.*, 1989. Vol. 30, pp. 103—109.
37. Janis I., Mann L. Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: The Free Press. A division of Macmillan Inc., 1979. 488 p.
38. Lay C. At last, my research article on procrastination. *J. of Research in Personality*, 1986. Vol. 20, pp. 474—495.
39. McCown W., Johnson J., Petzel T. Procrastination, a principal component analysis. *Personality and Individual Differences*, 1989. Vol. 10, pp. 197—202.
40. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 2000. Vol. 14, pp. 141—156.
41. Mitin G.V. Professional Deformation of Teachers and Manifestations of Antisocial Forms of Pupils' Behavior. [Elektronnyi resurs]. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2017. Vol. 05, pp 90—93. *Sajt Academia.edu* [Website Academia.edu] URL: [https://www.academia.edu/35578794/Professional\\_Deformation\\_of\\_Teachers\\_and\\_Manifestations\\_of\\_Antisocial\\_Forms\\_of\\_Pupils\\_Behavior](https://www.academia.edu/35578794/Professional_Deformation_of_Teachers_and_Manifestations_of_Antisocial_Forms_of_Pupils_Behavior) (Accessed: 15.12.2019).
42. Maier S.F., Seligman M.E.P. Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 1967. Vol. 74, pp. 1—9.

43. Slaney R.B. et al. The Almost Perfect Scale — Revised. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2001. Vol. 34, no. 3, pp. 130—145.
44. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. Vol. 31 (4), pp. 503—509.
45. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 2007. Vol. 133 (1), pp. 65—94.

### **Информация об авторах**

*Митина Лариса Максимовна*, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

*Митин Георгий Валерьевич*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: [mitingv76@gmail.com](mailto:mitingv76@gmail.com)

### **Information about the authors**

*Larisa M. Mitina*, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

*Georgy V. Mitin*, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: [mitingv76@gmail.com](mailto:mitingv76@gmail.com)

Получена 20.12.2019

Received 20.12.2019

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020