

- Golod, S. I. (1984), *The stability of a family: sociologic and demographic aspects [Stabilnost' sem'ii: sotsiologicheskiye i demograficheskiye aspekty]*, Nauka, Leningrad.
- Jydaryan, I. A. & Antonova, E. V. (2005), The problems of general life satisfaction [problemy obschei udovletvorennosti zhiznyu]. In I. A. Jydaryan, E. V. Antonova (Eds.) *The consciousness of a personality in the crisis society [Soznaniye lichnosti v krizisnom obschestve]*, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, p. 76–94.
- Keyes, C. L. M. (2002), “The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life”. *Journal of Health and Social Behavior*, No. 43, p. 207–222.
- Keyes, C. L. M. (1998), “Social Well-Being”. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 6 No. 2, p. 121–140.
- Koz'mina, L. B. (2013), “The dynamics of psychological well-being of students-psychologists in high school period” [“Dinamika psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov psikhologov v period obucheniya v vuze”]. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya – The theory and practice of public development*, Vol. 1 No. 11, p. 111–118.
- Kulikov, L. V. (2007), “Subjective well-being of a personality” [“Subyektivnoye blagopoluchiyе lichnosti”]. *Ananyevskiyе chteniya – Ananiev Readings*, Saint Petersburg, p. 162–164.
- Oleksandrov, Yu. M. (2009), “Self-regulation as a factor of psychological well-being” [“Samoregulyatsiya yak chynnyk psikhologichnoho blahopoluchcha”]. *Visnyk HNPU imeni H. S. Skovorody. Psykhologiya – The Bulletin of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, Vol. 32, available at: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vkhnpu_psychol/2009_32/18.html.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). “On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being”. *Annual Reviews Psychology*, No. 52, p. 141–166.
- Ryff, C. D. (1989), “Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being”. *Journal of Personality and Social Psychology*, No. 57, p. 1069–1081.
- Seligman, M. E. P. (2004), *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, Atria Books, Washington.
- Shamionov, R. M. (2008), *Subjective well-being of a person: psychological view and factors [Subyektivnoe blagopoluchie cheloveka: psikhologicheskaya kartina i faktory]*, Saratov University Publishing house, Saratov.
- Tkachenko, V. Ye. (2011), “Social and psychological conditions of marital relationship satisfaction” [“Sotsialno-psykhologichni umovy blagopoluchcha podruznykh vidnosyn”], available at: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nsspp/2011_27/Tkachenko.htm.
- Vaizer, G. A. (2008), “The sense of life and double crisis in human living” [“Smysl zhizni i dvoynoi krizis v zhyni cheloveka”]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, No. 5, p. 3–14.

Надійшла до редакції 16.05.2016

УДК 159.942.5; 378:001.891

М. А. Кузнєцов, Я. В. Козуб

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано емоційне ставлення до навчально-професійної діяльності у студентів, що виявляють схильність до академічної прокрастинації. Емоційне ставлення розглянуто як систему інтегральних та парціальних емоційних настанов на навчання, а прокрастинація – як порушення регуляції діяльності, що виявляється у відкладанні навчальних завдань на майбутнє. Доведено, що за висо-

кої прокрастинації суттєво підсилюється негативне емоційне ставлення до навчання, а показники позитивного ставлення, навпаки, знижуються. Емоційне ставлення до навчання в успішних студентів порушується значно більше, ніж у слабоуспішних. У студентів-прокрастинаторів з високою успішністю виявлено ознаки прокрастинації «напруженого», а в слабоуспішних студентів – «розслабленого» типу.

Ключові слова: академічна прокрастинація, навчально-професійна діяльність, емоційне ставлення до навчання у студентів, успішний студент, слабоуспішний студент, студент-прокрастинатор, інтегральні емоційні настанови на навчання, парціальні емоційні настанови на навчання.

Аннотація. В статтю представлені результати емпіричного дослідження проявлення академічної прокрастинації в емоціональному відношенні студентів до навчально-професійної діяльності в університеті. Об'явлено, що прокрастинація проявляється як на рівні інтегральних емоціональних установок студентів до навчання, так і на рівні окремих (парціальних) емоціональних установок. Доведено, що з вираженою прокрастинацією поєднуються знижені позитивні та гіпертрофовані негативні емоціональні установки до навчання. Об'явлені відмінності між успішними та слабоуспішними студентами в тому, як прокрастинація проявляється в емоціональному відношенні до навчання. У успішних студентів воно порушується прокрастинацією в значно більшій ступені, ніж у слабоуспішних.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, учебно-профессиональная деятельность, эмоциональное отношение к обучению у студентов, успевающий студент, слабоуспевающий студент, студент-прокрастинатор, интегральные эмоциональные установки на обучение, парциальные эмоциональные установки на обучение.

Постановка проблеми. Психологічні дослідження свідчать про емоційне неблагополуччя навчального процесу в школі та виші (Є. П. Ільїн; М. А. Кузнецов; Е. Л. Носенко; О. П. Саннікова; О. Я. Чебикін; М.П. Фетіскін та ін.). У багатьох сучасних студентів деформовано емоційне ставлення до навчання, що не сприяє ефективному засвоєнню знань, процесу професійного становлення особистості. Ставлення до навчання – це позиція, що встановилася у студента. Ця позиція визначає спрямованість та інтенсивність сприйняття, мислення, переживань та дій особистості (Schrader, 1980). Проблема виявлення чинників, що визначають емоційне ставлення студентів до навчально-професійної діяльності в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, стає все актуальнішою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі емоційності навчання, впливу емоцій на різні компоненти навчальної діяльності присвячено велику кількість досліджень (Chebykin, 1999; Nosenko & Trulyayev, 2013). У працях вітчизняних та зарубіжних психологів доведено, що емоційний складник включається у процес навчання на всіх його етапах як важливий його регулятор (Dusavitsky, 1996; Kuznetsov, 2005; Prokhorov, 1991). Емоції входять у структуру навчальної діяльності, супроводжують процес навчання, наявні на всіх його стадіях.

Навчально-професійна діяльність студентів містить багато психологічно складних ситуацій. Студентам необхідно складати заліки та іспити, виявляти інтенсивну розумову активність під час аудиторних занять і занять у домашніх умовах, взаємодіяти з викладачами, адміністрацією, співробітниками організацій і установ за місцем проходження виробничої практики й т.п. Усе це викликає різноманітні емоційні реакції і стани. Частина з них має виражену позитивну модальність (азарт, почуття залучення й інтересу, переживання, пов'язані з досягненнями і т. п.). Багато – негативні й хворобливі, сприяють виникненню тривоги, стресу, вигоряння, втоми (Kuznetsov et al., 2015). Емоційні патерни й переживання, що повторюються в однотипних ситуаціях навчальної діяльності, накопичуються, узагальнюються й поступово перетворюються на відносно стабільні структури – емоційні настанови (почуття), тобто готовність до переживання певних емоцій у тих або інших ситуаціях навчальної діяльності. Домінуючі в навчанні

емоційні процеси й стани слугують «матеріалом» для формування й закріплення стійких емоційних настанов. Сукупність емоційних настанов утворює ядро емоційного ставлення до навчання (ЕСН) (Kuznetsov, 2005; Schrader, 1980).

Серед багатьох чинників, що визначають модальність, структуру, змістовну специфіку й формування ЕСН, виділимо прокрастинацію.

Навчально-професійна діяльність сучасного студента передбачає взяття на себе різноманітних зобов'язань і містить обмеження в часі. Тому в саму її структуру закладено ті умови, які, за Н. Мілграмом (Milgram et al., 1992), уможливають прокрастинацію як соціальний феномен та як порушення регуляції діяльності. Прокрастинація виступає в ролі неадекватної копінг-стратегії, що супроводжує стан стресу (Milgram et al., 1992; Steel, 2007). Це комплексний і неоднорідний феномен, що має когнітивний, емоційний та поведінковий аспекти (Шлун, 2011; Karlovskaya & Dementy, 2011; Varvaricheva, 2010).

Із трьох основних галузей прояву прокрастинації (професійна діяльність, турбота про здоров'я й навчання) нас цікавила третя. Існує так звана «академічна» прокрастинація, що порушує регуляцію навчальної діяльності (Lay, 1986). Виражається вона в затримці виконання студентами навчальних завдань. Поряд з об'єктивним наслідком такої затримки (погіршенням результативності навчальної діяльності, зниженням успішності) спостерігається також і суб'єктивний наслідок – різноманітні (в основному негативні) емоційні переживання, які, акумулюючись у психіці студента, погіршують самопочуття й сприяють формуванню негативних емоційних настанов на навчання.

Мета написання статті – подати результати вивчення взаємозв'язку академічної прокрастинації з параметрами ЕСН в успішних і слабкоуспішних студентів.

Перевіряли такі **гіпотези**.

1. У студентів з вираженою академічною прокрастинацією ЕСН порушено. За більш високих рівнів прокрастинації стає більш вираженим інтегральне негативне ЕСН та зниженим – інтегральне позитивне ЕСН. Збільшуються також загальна кількість та інтенсивність парціальних негативних емоційних настанов на навчання.

2. Прояв академічної прокрастинації в ЕСН залежить від рівня успішності студентів. ЕСН успішних студентів порушується прокрастинацією більшою мірою, ніж ЕСН слабкоуспішних студентів.

Методики. Для діагностики *особливостей ЕСН* використовували методику ШПАНА («Шкала “Позитивний Афект” – “Негативний Афект”») – виконана Є. М. Осінім модифікація методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л. Кларк і А. Телегена (Osyn, 2012). Опитувальник містить 20 прикметників на позначення 10 негативних та 10 позитивних емоцій, ступінь виразності яких досліджуваним у себе треба було оцінити, використовуючи п'ятибальну шкалу від 1 – «майже, або зовсім ні» до 5 – «дуже сильно». Парціальні оцінки поєднували у дві інтегральні шкали – «позитивного» та «негативного» афектів.

В інструкції досліджуваним пропонували оцінити свої емоції, які «звичайно (як правило, у середньому) виявляються в них під час навчальної діяльності в університеті й у зв'язку із цією діяльністю».

Для діагностики *академічної прокрастинації* використано адаптовану версію шкали С. Лея (Procrastination Scale for Student Population) (Lay, 1986).

Досліджувані – студенти факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди 1–3-х і 5-х курсів денного й заочного відділення, усього 182 особи, з них 20 чоловіків і 162 жінки у віці від 18 до 52 років. Опрацьовували результати з використанням пакета програм Statistica 10 як у всієї вибірки в цілому, так і окремо в групах успішних та слабкоуспішних студентів.

Висновок про рівень успішності кожного студента зроблено на основі: 1) аналізу поточної успішності та результатів двох останніх сесій (до групи «успішних» було зараховано студентів, які вчилися «добре» і «відмінно», а до групи «слабкоуспішних» включали тих, хто вчився в основному «задовільно»); 2) процедури групової оцінки особистості, у процесі якої експертами виступили студенти відповідної академічної групи, які рангували одногрупників за критерієм успішності. До групи «успішних» зараховано 78 досліджуваних; до групи «слабкоуспішних» потрапило 104 студенти.

Викладення основного матеріалу дослідження. У табл. 1 подано коефіцієнти лінійної кореляції (r_{xy}) К. Пірсона між показником академічної прокрастинації й інтегральними показниками позитивного («позитивний афект») та негативного («негативний афект») ЕСН у всій вибірці досліджуваних, а також окремо в групах успішних і слабоуспішних студентів.

Таблиця 1

Взаємозв'язки показника прокрастинації та інтегральних показників ЕСН

Інтегральні показники ЕСН	Показники прокрастинації в групах досліджуваних		
	у всієї вибірки (n = 182)	в успішних (n = 78)	у слабоуспішних (n = 104)
«Позитивний афект»	-0,26*	-0,46***	-0,08
«Негативний афект»	0,29**	0,42*	0,16

Примітка: «*» – $p < 0,0005$; «**» – $p < 0,0001$; «***» – $p < 0,00005$.

Ці дані підтверджують обидві наші гіпотези. Аналіз результатів усієї вибірки в цілому показує сильну негативну кореляцію прокрастинації з інтегральним позитивним ЕСН «позитивним афектом» ($r_{xy} = -0,26$; $p < 0,0005$) і позитивну – з інтегральним негативним ЕСН («негативним афектом») ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,0001$). Іншими словами, студенти-прокрастинатори демонструють у навчанні у вищій комбінацію ледь помітних, слабо виражених позитивних і суттєво виражених негативних настанов на навчання.

Аналіз кореляцій, обчислених окремо в групах успішних та слабоуспішних студентів, підтверджує припущення про те, що від прокрастинації порушується ЕСН головним чином у студентів, які навчаються «добре» та «відмінно». Саме в цій групі схильність до прокрастинації сполучається з досить різким зниженням позитивного ЕСН ($r_{xy} = -0,46$; $p < 0,00005$) і посиленням негативного ЕСН і ($r_{xy} = 0,42$; $p < 0,0005$). У групі слабоуспішних студентів кореляції статистично недостовірні.

На основі цих результатів сформульовано два припущення, які можна було б перевірити в подальших дослідженнях. По-перше, успішні студенти (тобто студенти з розвинутою мотивацією навчання, з більшими амбіціями у сфері навчання, здатностями й уміннями) змушені розплачуватися за прояви прокрастинації «більш дорогою ціною», витрачаючи емоційні ресурси. По-друге, правомірне виділення двох типів прокрастинації («напруженої» та «розслабленої»), на що вказують деякі автори (див., наприклад, Шлун, 2011). Студенти, що задають собі «високу планку» у сфері навчання, ризикують стати «напруженими» прокрастинаторами, а студенти з невисокими амбіціями й здатностями, виявляючи прокрастинацію, рухаються шляхом «розслаблення», ліні.

У табл. 2 подано коефіцієнти кореляції між прокрастинацією і парціальними показниками ЕСН у всієї вибірки досліджуваних та окремо в групах успішних і слабоуспішних студентів.

Взаємозв'язки показника прокрастинації та парціальних показників ЕСН

Парціальні показники ЕСН	Показники прокрастинації в групах досліджуваних		
	у всієї вибірки (n = 182)	в успішних (n = 78)	у слабоуспішних (n = 104)
Захоплений	-0,22***	-0,40*****	-0,12
Пригнічений	0,23***	0,39*****	0,09
Радісний	-0,22***	-0,44*****	-0,02
Засмучений	0,14	0,24*	0,04
Сповнений сил	-0,03	-0,17	0,06
Винуватий	0,12	0,24*	0,04
Переляканий	0,17*	0,24*	0,12
Злий	0,15	0,30**	0,01
Зацікавлений	-0,30*****	-0,53*****	-0,13
Упевнений	-0,27*****	-0,28*	-0,26**
Роздратований	0,24***	0,46*****	0,05
Зосереджений	-0,30*****	-0,41*****	-0,21*
Сором'язливий	0,15*	0,19	0,13
Натхнений	-0,02	-0,18	0,13
Нервовий	0,24***	0,35***	0,15
Рішучий	-0,16*	-0,09	-0,23*
Уважний	-0,25****	-0,44*****	-0,05
Неспокійний	0,26*****	0,26*	0,27**
Бадьорий	-0,03	-0,27*	0,19*
Тривожний	0,22***	0,29*	0,17

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,005$; «****» – $p < 0,001$; «*****» – $p < 0,0005$; «*****» – $p < 0,0001$; «*****» – $p < 0,00005$; «*****» – $p < 0,000001$.

Виявлений спектр емоційних настанов на навчання, пов'язаних із прокрастинацією. Фундаментальна закономірність прояву прокрастинації на рівні парціальних показників ЕСН така: з вираженою прокрастинацією сполучаються знижені позитивні й гіпертрофовані негативні емоційні настанови на навчання. Так, студенти, схильні відкладати розв'язання академічних завдань «на потім», у процесі навчально-професійної діяльності стають менш рішучими ($r_{xy} = -0,16$; $p < 0,05$). Їх навчання позбавлено радості й захопленості (в обох випадках – $r_{xy} = -0,22$; $p < 0,005$). У своїх навчальних діях вони стають значно менш упевненими ($r_{xy} = -0,27$; $p < 0,0005$). Студенти стають також менш уважними ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,001$) і зосередженими ($r_{xy} = -0,30$; $p < 0,0001$) на заняттях. Різко падає зацікавленість навчанням у виші ($r_{xy} = -0,30$; $p < 0,0001$).

За прокрастинації зміцнюються негативні емоційні настанови на навчання. Так, підвищується ймовірність активації сорому ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$) і переляку ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$) на заняттях. Постійними «супутниками» студентів в університеті стають тривога ($r_{xy} = 0,22$; $p < 0,005$) і пригніченість ($r_{xy} = 0,23$; $p < 0,005$). Тепер вони часто скаржаться на пов'язані з навчанням роздратованість ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$), нервозність ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$) і особливо – загальне занепокоєння ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,0001$), яке не залишає їх увесь час перебування у виші.

Під час порівняння коефіцієнтів кореляції в групах успішних і слабоуспішних студентів виявлено такі відмінності.

По-перше, зроблений раніше висновок про те, що прокрастинація згубно позначається на ЕСН головним чином в успішних студентів, переконливо підтвердився й на рівні парціальних показників. У групі слабоуспішних прокрастинація стосується тільки 5 показників ЕСН, тоді як в успішних – 16 (із двадцяти зафіксованих). В успішних студентів прокрастинація – це чинник вилучення з на-

вчання *захопленості* ($r_{xy} = -0,40$; $p < 0,0001$) і *радості* ($r_{xy} = -0,44$; $p < 0,0001$). Це також чинник погіршення ЕСН через зниження ефективності атенційних станів та настанов – *зосередженості* ($r_{xy} = -0,41$; $p < 0,0005$) і *уважності* ($r_{xy} = -0,44$; $p < 0,0001$). Успішні студенти стають менш *упевненими* ($r_{xy} = -0,28$; $p < 0,05$) і менш *бадьорими* ($r_{xy} = -0,27$; $p < 0,05$). Однак найбільш масштабно в успішних студентів страждає такий важливий аспект ЕСН, як *зацікавленість* навчанням ($r_{xy} = -0,53$; $p < 0,000001$), яка своїм корінням сягає глибинних смислових утворень особистості й продукує так звані «реально діючі» (за термінологією О. М. Леонтьєва (Leontiev, 1983) мотиви навчання. Прокрастинація для успішних студентів обертається значним посиленням негативних емоційних настанов на навчальну діяльність. Вони стають більш *засмученими* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), *переляканими* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), *винуватими* ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), *неспокійними* ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,05$) і *тривожними* ($r_{xy} = 0,29$; $p < 0,05$). Студенти-прокрастинатори із числа успішних характеризують свій емоційний стан в університеті як *злість* ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,01$), *нервозність* ($r_{xy} = 0,35$; $p < 0,005$), *пригніченість* ($r_{xy} = 0,39$; $p < 0,0005$) і особливо *роздратованість* ($r_{xy} = 0,46$; $p < 0,00005$).

По-друге, на відміну від успішних студентів, у яких виявлено не тільки численні, але при цьому ще й тісні (і дуже тісні!) коефіцієнти кореляції, у групі слабоуспішних виявлено нечисленні й не дуже тісні (тобто ледь сягаючі рівня значущості) кореляції. Ця обставина додатково свідчить про небезпеку глибшого проникнення феномену прокрастинації в структури ЕСН саме в успішних студентів.

По-третє, кореляції, виявлені в групі успішних, строго підпорядковуються правилу: *чим вищий показник академічної прокрастинації, тим більше виражені парціальні показники негативного, і менше – позитивного ЕСН в студентів*. У групі слабоуспішних студентів це правило спрацьовує не повністю, тобто є певний виняток із нього. Так, виявлено на перший погляд «парадоксальний» прямий взаємозв'язок прокрастинації з парціальним показником позитивного ЕСН – *бадьорістю* ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,05$). Іншими словами, слабоуспішні студенти можуть використовувати прокрастинацію як особливу стратегію самоактивування (самотивування). Є. П. Ільїн, наводячи різноманітні типології прокрастинаторів, в одній із класифікацій протиставляє «активну» і «пасивну» прокрастинації (Ілун, 2011). За активної прокрастинації суб'єкт може навмисно відтермінувати початок виконання важливого завдання з метою досягнути додаткової мобілізованості, підвищення активності, дійти граничного рівня концентрації. Іноді це можуть робити для гостроти відчуттів і залежати від психофізіологічних змінних, таких як ергічність (Rusalov, 2012), реактивність та активність нервової системи (Strelau, 1982), прагнення до реверсу активності (Arter, 2004) та ін. У праці Дж. Р. Феррарі із співробітниками (Ferrari et al., 2009) виявлено, що деякі прокрастинатори самі виробляють для себе різноманітні перешкоди на шляху до основної мети.

Усі досліджувані були розділені на три групи (з низьким, середнім та високим рівнями академічної прокрастинації). У групу з низьким рівнем прокрастинації ($n = 66$) потрапили студенти, сумарні показники яких за опитувальником С. Лея виявилися в першій третині розподілу результатів (між 0 і 33,33 процентилями, тобто отримали від 33 до 52 балів). У групу із середнім рівнем прокрастинації ($n = 61$) увійшли студенти з результатами у другій третині даних (від 53 до 61 бала, тобто між 33,34 і 66,66 процентилями). І, нарешті, у групу з високою прокрастинацією ($n = 55$) увійшли студенти з результатами в інтервалі від 66,67 до 100 процентилей масиву даних (від 62 до 81 балів).

У табл. 3 проілюстровано відмінності між студентами з різними рівнями прокрастинації за інтегральними показниками ЕСН. Добре видно, що загальне позитивне ЕСН характерно, насамперед, для студентів з низькою прокрастинацією і почасти – із середньою. Найбільший дефіцит позитивного ЕСН – у студентів з

високим рівнем прокрастинації. Відмінності між групами з низькою та високою прокрастинацією статистично значущі ($t = 3,62$; $p < 0,0004$). Студенти із середнім рівнем прокрастинації за показником «позитивного афекту» на навчання незначно поступаються досліджуваним з низькою прокрастинацією, але помітно перевершують студентів з високою академічною прокрастинацією ($t = 2,41$; $p < 0,02$).

Таблиця 3

Показники виразності інтегральних компонентів ЕСН у студентів з високим, середнім і низьким рівнями прокрастинації

Інтегральні показники ЕСН	Рівні прокрастинації			t; p		
	низький (n = 66)	середній (n = 61)	високий (n = 55)	низький / середній /	низький / високий /	середній / високий / с
«Позитивний афект»	34,94±5,26	32,48±6,23	31,40±5,47	2,41; 0,02	3,62; 0,0004	0,98; -
«Негативний афект»	18,09±5,33	20,11±7,33	21,51±8,30	-1,79; -	-2,74; 0,007	-0,96; -

За шкалою «негативний афект» у найкращому положенні перебувають студенти, не схильні до прокрастинації: вони досить помітно поступаються студентам з високою академічною прокрастинацією ($t = -2,74$; $p < 0,007$). Студенти із середнім рівнем прокрастинації займають проміжну позицію і на рівні сильної тенденції ($p < 0,1$) відстають від прокрастинаторів третьої групи.

Дані табл. 4 відображають відмінності між трьома групами досліджуваних за парціальними показниками ЕСН.

Таблиця 4

Показники виразності парціальних компонентів ЕСН у студентів з високим, середнім і низьким рівнями прокрастинації

Парціальні показники ЕСН	Рівні прокрастинації			t; p		
	низький (n = 66)	середній (n = 61)	високий (n = 55)	низький / середній /	низький / високий /	середній / високий /
Захоплений	3,64±0,78	3,18±0,65	3,24±0,74	3,58; 0,0005	2,87; 0,005	-0,43; -
Пригнічений	1,79±0,73	1,77±0,80	2,07±1,05	0,13; -	-1,75; _*	-1,75; _*
Радісний	3,82±0,84	3,28±1,17	3,38±0,80	3,00; 0,003	2,90; 0,004	-0,55;
Засмучений	1,85±0,71	2,00±1,13	2,00±0,98	-0,92; -	-0,98; -	0,00; -
Сповнений сил	3,06±1,08	3,05±1,15	3,02±0,87	0,06; -	0,23; -	0,16; -
Винуватий	1,42±0,90	1,59±0,99	1,47±0,92	-0,99; -	-0,29; -	0,66; -
Переляканий	1,45±0,66	1,59±0,86	1,91±1,01	-1,00; -	-2,98; 0,003	-1,84; _*
Злий	2,03±1,23	2,03±1,17	2,29±1,24	-0,01; -	-1,16; -	-1,15; -
Зацікавлений	3,94±0,70	3,46±0,81	3,36±0,95	3,59; 0,0005	3,83; 0,0002	0,58; -
Упевнений	3,48±0,75	3,16±0,90	2,85±1,01	2,19; 0,03	3,94; 0,0001	1,75; _*

Парціальні показники ЕСН	Рівні прокрастинації			t; p		
	низький (n = 66)	середній (n = 61)	високий (n = 55)	низький / середній	низький / високий	середній / високий
Роздратований	2,09±1,22	2,26±1,18	2,58±1,13	-0,80; -	-2,27; 0,02	-1,48; -
Зосереджений	3,70±0,58	3,41±0,67	3,13±0,92	2,59; 0,01	4,13; 0,00007	1,90; *
Сором'язливий	1,39±0,82	1,51±1,06	1,64±1,09	-0,68; -	-1,39; -	-0,64; -
Натхненний	3,18±0,94	3,00±1,06	3,15±0,93	1,02; -	0,21; -	-0,78; -
Нервовий	2,06±1,19	2,44±1,31	2,64±1,19	-1,72; -*	-2,65; 0,009	-0,83; -
Рішучий	3,36±0,82	3,34±1,11	2,98±0,97	0,11; -	2,35; 0,02	1,86; -*
Уважний	3,73±0,71	3,16±0,82	3,29±0,76	4,14; 0,00006	3,25; 0,002	-0,86; -
Неспокійний	2,03±0,84	2,39±1,05	2,51±1,14	-2,16; 0,03	-2,66; 0,009	-0,57; -
Бадьорий	3,03±1,12	3,43±0,96	3,00±0,98	-2,13; 0,04	0,16; -	2,37; 0,02
Тривожний	1,97±0,91	2,52±1,16	2,40±1,27	-3,00; 0,003	-2,16; 0,03	0,55; -

Можна визначити конкретні аспекти ЕСН, пов'язані (послаблюються або підсилюються) зі схильністю до академічної прокрастинації. Так установлено, що перевагу над іншими досліджуваними мають студенти з мінімальними проявами прокрастинації. Тільки в одному випадку (за параметром *бадьорість*) студенти з низькою прокрастинацією поступилися досліджуваним із середнім рівнем прокрастинації (відповідно, 3,03±1,12 і 3,43±0,96 балів; $p < 0,02$).

Безумовна перевага студентів, неохочих до прокрастинації над усіма іншими досліджуваними (як із середньою, так і з високою прокрастинацією) виявлена за показниками *позитивного* ЕСН – *захопленій, радісній, зацікавленій, упевненій, зосередженій, уважній*. За параметром *рішучий* студенти з низькою прокрастинацією не мають статистично значущої переваги над студентами із середнім рівнем прокрастинації, але помітно перевершують групу з високим рівнем прокрастинації.

Виявлено два парціальні показники позитивного ЕСН, які, очевидно, не випробовують на собі впливу з боку прокрастинації. Це *повнота сил* і *натхненність*, які в усіх трьох групах досліджуваних виявляються на приблизно однаковому рівні.

Прояв фактора «Рівень академічної прокрастинації» у парціальних показниках *негативного* ЕСН виявився менш вираженим і не настільки однозначним, як у випадку з параметрами позитивного ЕСН. Так, виявлено, як мінімум, чотири негативні емоційні настанови, на яких прокрастинація помітним чином не позначається – *розладнаність, винуватість, злість, сором*. За параметрами *роздратований* та *переляканий* і почасти (на рівні сильної тенденції) за показником *пригнічений* виявлено перевагу студентів, неохочих до прокрастинації тільки над досліджуваними з високою прокрастинацією. При цьому студенти із середнім рівнем прокрастинації майже не відрізняються від студентів з низькою прокрастинацією. За показником *тривожний* студенти із середнім рівнем прокрастинації виявилися в найгіршому становищі (тобто продемонстрували найвищу тривожність

на заняттях в університеті). Тільки за параметром *неспокійний* і почасти – *нервовий* виявилася чітка залежність показників (їх послідовне збільшення з підвищенням рівня прокрастинації).

Висновки.

1. Академічна прокрастинація (тенденція відкладати виконання навчальних завдань) – це істотний чинник емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності у виші, що виявляється й на інтегральному рівні (як загальне позитивне або негативне ставлення до навчання взагалі), і на рівні парціальних емоційних настанов.

2. За високої прокрастинації загальне негативне ставлення студентів до навчально-професійної діяльності суттєво підсилюється, а інтегральне позитивне – слабшає. Тому або іншому рівню академічної прокрастинації відповідає певна структура парціальних емоційних настанов студентів на навчання. З посиленням прокрастинації в цій структурі зростає питома вага (кількість і інтенсивність) негативних емоційних настанов на навчання й зникають позитивні емоційні настанови.

3. Прояв академічної прокрастинації в емоційному ставленні до навчально-професійної діяльності залежить від успішності студентів. Емоційне ставлення до навчання в успішних студентів порушується прокрастинацією більшою мірою, ніж у слабоуспішних студентів.

Перспективою подальших досліджень може бути детальний аналіз і відстеження змін у структурі емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності у виші в студентів, що брали участь у реалізації корекційно-розвиваючої програми, спрямованої на подолання академічної прокрастинації.

Бібліографічні посилання

- Apter, M. (2004), *Beyond the personality traits: the reversing theory of motivation [Za predelamichert lichnosti: reversivnaja teorija motivacii]*, MEDIA, Lutsk.
- Chebykin, A.Y. (1999), *Theory and methods of emotional regulation of learning activity [Teorija i metodyka emocijnoi reguljacii navchal'noi dijaj'nosti]*, Astro-print, Odessa.
- Dusavitsky, A. K. (1996), *The development of personality in educational activity [Razvitie lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti]*, Dom Pedagogiki, Moscow.
- Ferrary, J. R., Barnes, K. & Steel, P. (2009), “Life regrets by avoidant and arousal procrastinators: Why put off today what you will regret tomorrow?”. *Journal of Individual Differences*, Vol. 30 (3), p. 163–168.
- Ilyin, E. P. (2011), *Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness [Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfekcionizm, len']*, Peter, Saint Petersburg.
- Karlovskaya, N. N. & Demynty, L. I. (2011), “Overcoming the procrastination as a resource for mental health” [“Preodolenie prokrastinacii kak resurs psihicheskogo zdorov'ja”], *The Psychological Health of Educational Process Subjects: Materials of All-Russian scientific-practical conference*, Omsk, 11 November 2011, p. 16–20.
- Kuznetsov, M. A. (2005), *Emotional memory [Jemocional'naja pamjat']*, Krock, Kharkov.
- Kuznetsov, M. A., Fomenko, K. I. & Kuznetsov O. I. (2015), *The mental states of students in the process of educational and cognitive activity [Psihichni stany studentiv u procesi navchal'no-piznaval'noi dijaj'nosti]*, KNPU, Kharkov.
- Lay, C. H. (1986), “At last, my research article on procrastination”. *Journal of Research in Personality*, No. 20, p. 474–495.
- Leontiev, A. N. (1983), “Psychological issues of studying awareness” [“Psihologicheskie voprosy soznatel'nosti uchenija”]. In *Selected psychological works*, Vol. I, Pedagogika, Moscow, p. 348–380.
- Milgram, N. A., Gehrman, T. & Keinan, T. (1992), “Procrastination and emotional upset: A typological model”. *Personal and Individual Differences*, Vol. 13, p. 1307–1313.
- Nosenko, E. L. & Trulyayev, R. O. (2013), “Positive personal resource of teacher and subjective well-being of pupils” [“Pozitivnyj lichnostnyj resurs pedagoga i subyektivnoe blagopoluchie uchenikov”]. *Voprosy Psikhologii – The Issues of Psychology*, No. 5, p. 14–24.

- Osyn, E. N. (2012), "The Measurement of positive and negative emotions: the development of the Russian-language analogue of PANAS technique" ["Izmerenie pozitivnyh i negativnyh jemocij: razrabotka russkojazychnogo analoga metodiki PANAS"]. *Psikhologiya. Journal vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. The Journal of Higher School of Economics*, Vol. 9 No. 4, p. 91–110.
- Prokhorov, A. O. (1991), *Mental states and their manifestations in the learning process [Psichicheskie sostojanija i ih projavlenija v uchebnom processe]*, Publishing House of Kazan University, Kazan.
- Rusalov, V. M. (2012), *The temperament in the structure of human personality: Differential physiological and psychological research [Temperament v strukture individual'nosti cheloveka: Differential'no-psihofiziologicheskie i psihologicheskie issledovanija]*, Publishing "Institute of Psychology, RAS", Moscow.
- Schrader, W. (1980), "The attitude to studying of low progress pupils and conditions, affecting on the attitude's changing", in Lompscher, Y. (Ed.), "Psychische Besonderheiten leistungsschwacher Schüler und Bedigungen ihrer Veränderung", Volk und Wissen, Volkseigner Verlag Berlin.
- Steel, P. (2007), "The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure". *Psychological Bulletin*, Vol. 133 No. 1, p. 65–94.
- Strelau, J. (1982), *The role of temperament in the mental development [Rol' temperamenta v psichicheskom razvitii]*, Progress, Moscow.
- Varvaricheva, Y. I. (2010), "The phenomenon of procrastination: Problems and research perspectives" ["Fenomen prokrastinacii: problemy i perspektivy issledovanija"], *Voprosy Psikhologii – The Issues of Psychology*, No. 3, p. 121–131.

Надійшла до редколегії 29.04.2016

УДК 159.923.2

Н. В. Фролова, Н. В. Грисенко, Г. В. Ільїна

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ХАРАКТЕР ЗВ'ЯЗКУ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ І ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Анотація. Подано результати емпіричного дослідження зв'язку психологічного потенціалу особистості з етнічною ідентичністю в підлітковому віці. Визначено, що успішність формування психологічного потенціалу особистості визначають мірою реалізації основних його функцій: самовизначення, збереження етнічної ідентичності та її реалізації. Доведено, що підлітки з високим рівнем етнічної ідентичності мають високі показники виявлення складових елементів психологічного потенціалу особистості, а саме життєстійкості, усвідомленості життя й самоактуалізації.

Ключові слова: психологічний потенціал, особистісний потенціал, етнічна ідентичність, життєстійкість, осмисленість життя, самоактуалізація.

Аннотация. Обосновано представление о феномене психологического потенциала личности и выделены критерии успешности его формирования в подростковом возрасте. Проанализированы результаты эмпирического исследования взаимосвязи этнической идентичности с составляющими психологического потенциала личности, а именно жизнестойкостью, осмысленностью жизни и самоактуализацией.

Ключевые слова: психологический потенциал, личностный потенциал, этническая идентичность, жизнестойкость, осмысленность жизни, самоактуализация.

Постановка проблеми дослідження. Питання збереження психологічного благополуччя в сучасному світі з його глобалізацією, пришвидшенням темпу життя набувають усе більшої актуальності. Повноцінне функціонування людини неможливе без реалізації її психологічного потенціалу, який є і ресурс розвитку,