

Связь отношения к дистанционному обучению студентов с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием

Неврюев А.Н.

ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГБОУ ВО Финансовый университет), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-9717>, e-mail: annevryuev@fa.ru

Сычев О.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Сариева И.Р.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-2180>, e-mail: isarieva@hse.ru

Представлены результаты исследования характера связи между предпочтениями студентами дистанционного или традиционного обучения с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием с учетом субъективной оценки успешности учебы, самоконтроля и академического контроля. Эмпирическое исследование проводилось на выборке 359 студентов с использованием следующего инструментария: специально разработанного авторами опросника для установления предпочитаемых студентами форм обучения, методик, измеряющих особенности субъективного отчуждения и выгорания у обучающихся, предложенных Е.Н. Осиным, шкалы академического контроля Р. Перри и краткой шкалы самоконтроля Дж. Тангни. Полученные в опросе результаты показали, что в предпочтениях дистанционного или традиционного обучения у студентов преобладала осторожная, скорее негативная оценка первого, сочетающаяся с выбором традиционной и смешанной форм обучения. В ходе корреляционного анализа были выявлены прямые связи предпочтения дистанционного обучения с отчуждением и выгоранием, а также обратные — с успеваемостью, самоконтролем и академическим контролем. Структурное линейное моделирование подтвердило предположение о том, что предпочтение дистанционного обучения непосредственно связано с отчуждением и выгоранием, а также опосредованно (через выгорание и отчуждение) и обратно — с самоконтролем и академическим контролем. Делается вывод о том, что предпочтения в выборе между дистанционной или традиционной формой обучения отражают мотивационно-смысловые и регуляторные особенности учебной деятельности студентов в период пандемии COVID-19. Дальнейшие исследования характера связи между особенностями личности и учебной деятельностью студентов, предпочтений ими разных форм обучения могут иметь большое значение для эффективной индивидуализации обучения в процессе подготовки специалистов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты, эмоциональное выгорание, отчуждение от учебы, академический контроль, самоконтроль.

Для цитаты: Неврюев А.Н., Сычев О.А., Сариева И.Р. Связь отношения к дистанционному обучению студентов с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 136—146. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270111>

The Relationship between the Students' Attitude toward Distance Learning, Alienation from Studying and Emotional Burnout

Andrey N. Nevryuev

Financial University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-9717>, e-mail: annevryuev@fa.ru

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Irena R. Sarieva

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-2180>, e-mail: isarieva@hse.ru

This article describes the study of the link between the students' preference for distance or traditional education and alienation from studying and emotional burnout. Additional variables such as the subjective evaluation of the success of studies, self-control, and academic control were also analysed. An empirical study was conducted on a sample of 359 students using the questionnaire to evaluate 1) preferred forms of education, 2) subjective alienation and burnout for students by E.N. Osin, 3) the scale of academic control by R. Perry and 4) the short scale of self-control by J. Tangney. Data analysis showed that a cautious, rather negative attitude toward distance learning prevailed among students, combined with a preference for traditional and mixed forms of education. Positive correlations were found between the preference for distance learning and alienation and burnout, as well as negative correlations with academic performance, self-control, and academic control. Structural equation modelling confirmed the assumption that the preference for distance learning is directly related to alienation and burnout, as well as indirectly (through burnout and alienation) and inversely related to self-control and academic control. It is concluded that under the conditions of forced distance learning at a university caused by the COVID-19 pandemic, the preference for distance learning is more typical for less successful students experiencing alienation from study and emotional burnout, combined with a lower level of academic control and self-control.

Keywords: distance learning, university students, emotional burnout, alienation from studying, academic control, self-control.

For citation: Nevryuev A.N., Sychev O.A., Sarieva I.R. The Relationship between the Students' Attitude toward Distance Learning, Alienation from Studying and Emotional Burnout. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 136—146. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270111>

Введение

Период дистанционного обучения во время пандемии COVID-19 предоставил важный опыт всем участникам этого процесса, требующий рефлексии и научного анализа. В самом общем виде оценка полученного опыта предполагает ответ и на такой вопрос: «Рассматривают ли участники образовательного процесса (в первую очередь, студенты) дистанционную форму обучения в качестве предпочтительного или нежелательного варианта?». Наблюдаемый разброс мнений может быть следствием индивидуальных особенностей учебной деятельности в ее мотивационно-смысловых и регуляторных аспектах. Исследование связи особенностей студентов с их предпочтением дистанционного или традиционного формата обучения имеет практическое значение для расширения возможностей индивидуализации обучения.

Вероятной причиной предпочтения дистанционного обучения как альтернативы традиционному является негативное отношение к последнему, вызванное отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием. Эти негативные мотивационно-смысловые состояния сочетаются с непродуктивным профилем академической мотивации и выражаются, в первую очередь, в утрате смысла учебной деятельности, потере интереса к учебе [5—8]. Основными причинами эмоционального выгорания являются высокие требования при недостатке ресурсов учебной среды [14]. Выгорание учащихся имеет ряд негативных последствий, включающих, наряду с падением мотивации, снижение академических достижений (результаты недавнего метаанализа демонстрируют размер эффекта $r=-0,24$ [16]) и удовлетворенности жизнью [11]. Противостоять выгоранию в учебе помогают различные личные ресурсы, такие как самоконтроль [21], эмоциональный интеллект [11], диспозиционный оптимизм и самоэффективность [23].

Состояние эмоционального выгорания тесно связано с отчуждением от учебы [7]. Значение категории отчуждения в исследовании учебной деятельности, по мнению Е.Н. Осина, определяется тем, что она выступает в качестве глубоко разработанной теоретиче-

ской основы для анализа более конкретных, частных явлений, таких как выгорание, внешняя мотивация, цинизм [7]. Не углубляясь в теоретические подходы к анализу отчуждения, подробно рассмотренные в работах других авторов [5; 6], отметим, что оно проявляется в переживаниях своего бессилия и бессмысленности учебы, снижении интереса, поверхностности, нигилизме и неудовлетворенности образованием [5; 7]. В качестве основных причин отчуждения в учебе Е.Н. Осин указывает чрезмерную нагрузку, отсутствие ясных учебных целей и критериев оценки, недостаток поддержки со стороны преподавателей и отсутствие возможностей для творчества и выбора в рамках учебы [7; 10]. Поскольку отчуждение, как и выгорание, сочетается со сниженной успеваемостью [7], контроль успеваемости является желательным в исследовании их связи с предпочтением дистанционного обучения.

Неблагоприятные характеристики учебной среды (например, недостаточно ясные цели и критерии) и неадекватные возможностям учащегося требования, затрудняя достижение успеха, могут тем самым снижать ощущение контролируемости учебной деятельности. Воспринимаемый академический контроль отражает представления учащихся об их влиянии на собственные достижения в учебе и о том, имеются ли у них необходимые для успехов в учебе характеристики, включая интеллект, знания и умения, волевые качества, социальные навыки и т.п. [18]. Академический контроль связан с успеваемостью и намерением бросить учебу или прекратить изучение курса, с академической мотивацией и эмоциональными состояниями в учебной деятельности (обратная связь со скукой, тревогой) [13; 18; 20]. Все это позволяет предполагать, что снижение академического контроля может выступать в качестве важного фактора эмоционального выгорания и отчуждения от учебы.

Среди регуляторных особенностей личности важную роль в учебной деятельности играет самоконтроль как способность управлять своими мыслями, чувствами и действиями в соответствии с долговременной значимой целью и противостоять более при-

влекательным текущим соблазнам [12; 22]. Самоконтроль является одним из наиболее существенных предикторов успеваемости на всех этапах обучения: результаты метаанализа показывают, что усредненная по 138 выборкам частная корреляция самоконтроля (измеренного с помощью шкалы добросовестности большой пятерки) с успеваемостью при контроле интеллекта составляет 0,24 [19]. Самоконтроль обратно коррелирует с выгоранием студентов и является модератором связи выгорания с академической успеваемостью [21], что свидетельствует о его важной роли в предотвращении выгорания и его негативных последствий.

Хотя отношение учащихся и студентов к дистанционному обучению не раз становилось предметом исследований [1; 4; 17], в литературе не удалось обнаружить сведений относительно связи его предпочтения с рассмотренными психологическими особенностями. С учетом отмеченных выше проявлений выгорания и отчуждения было выдвинуто предположение о том, что эти состояния сочетаются с негативным отношением к традиционному обучению и предпочтением дистанционного. Таким образом, в данном исследовании проверялась гипотеза о том, что предпочтение дистанционного обучения более свойственно студентам, переживающим эмоциональное выгорание и отчуждение от учебы в сочетании с низким академическим контролем и самоконтролем. При этом связь самоконтроля и академического контроля с предпочтением дистанционного обучения может быть опосредована через эмоциональное выгорание и отчуждение.

Выборка, процедура и методики исследования

Участники исследования. Выборку составили 359 студентов российских вузов, из них 221 девушка (61,6% выборки) и 138 юношей (38,4%), средний возраст $M=19,34$; $SD=2,27$. Большинство опрошенных обучаются в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации (46%) и НИУ ВШЭ (41%) по гуманитарным, социальным и экономическим специальностям. Опрос проводился онлайн с 31 марта по 5 апреля 2020

года, он был начат через две недели после перехода к дистанционной форме обучения в данных вузах, состоявшегося 17 марта 2020 года, так что опыт учебы в дистанционном формате у каждого участника составил не менее двух недель. Согласно данным опроса, большинство участников исследования (97%) до введения дистанционного обучения в вузе с ним не сталкивались.

Методики. Для измерения предпочтения дистанционного обучения использовался авторский опросник, включающий три вопроса, каждый из которых допускал три варианта ответа:

1. Подумайте в целом о дистанционном обучении (ДО). С Вашей точки зрения: ДО хуже традиционного формата (1 балл), ДО не лучше, не хуже (2 балла), ДО лучше традиционного формата (3 балла)?

2. С Вашей точки зрения, качество образования в связи с переходом на дистанционный формат: понизится (1), не изменится (2), повысится (3)?

3. В целом Вы бы предпочли: вернуться к традиционному формату (1), перейти к смешанному обучению (2), остаться на дистанционном обучении (3)?

Средний балл по трем заданиям использовался в качестве показателя предпочтения дистанционного обучения. Коэффициенты α Кронбаха для этой и других использовавшихся шкал, подтверждающие их достаточную надежность, представлены в таблице.

Отчуждение от учебы измерялось с помощью опросника субъективного отчуждения для учащихся Е.Н. Осина [7], основанного на концепции отчуждения С. Мадди [15]. Опросник включает 16 прямых утверждений, образующих общую шкалу отчуждения от учебы.

Диагностика эмоционального выгорания проводилась с помощью шкалы выгорания для учащихся Е.Н. Осина [7]. Включает девять прямых утверждений с шестибальной шкалой ответов, на основе которых вычисляется общий показатель эмоционального выгорания.

Для оценки воспринимаемого академического контроля использовалась шкала Р. Перри [18] в адаптации Т.О. Гордеевой [2]. Она включает восемь утверждений (по четыре

прямых и обратных), согласие с каждым из которых оценивается по пятибалльной шкале.

Самоконтроль оценивался с помощью краткой шкалы самоконтроля Дж. Тангни, Р. Баумайстера и А.Л. Бун [22] в адаптации Т.О. Гордеевой и др. [3]. Шкала состоит из 13 утверждений (четыре прямых и девять обратных), согласие с которыми оценивается по пятибалльной шкале.

Чтобы получить сведения об успешности учебной деятельности, студентов просили оценить их среднюю успеваемость за последнюю сессию по шкале: «1 (Низкая — Я среди 25% наименее успешных студентов)», «2 (Ниже среднего)», «3 (На среднем уровне)», «4 (Выше среднего)», «5 (Высокая — Я среди 25% наиболее успешных студентов)» (см. [7]). Данную шкалу нельзя признать объективной мерой успеваемости, подобной экзаменационным оценкам, однако она характеризует субъективную оценку успешности учебной деятельности (далее для краткости — «успешность»), представляющую наибольший интерес в контексте задач данного исследования, поскольку именно субъективное переживание неуспешности способствует возникновению негативных состояний, подобных эмоциональному выгоранию и отчуждению от учебы.

Обработка данных проводилась в среде статистического анализа R, структурное линейное моделирование (СЛМ) было выполнено в программе Mplus 8. Для оценки статистической значимости опосредованных эффектов в Mplus использовался бутстреп-анализ (5000 выборок) [24]. Оценка статистической значимости отклонения частоты разных вариантов ответа на вопросы анкеты от ожидаемой вероятности (33,3%) производилась с помощью критерия хи-квадрат с поправкой Йейтса (функция «prop.test» в среде R).

Результаты

Анализ предпочтения или отвержения дистанционного обучения по отдельным вопросам показывает, что студенты чаще считают, что в сравнении с традиционным форматом оно хуже, то есть менее предпочтительно (41,2%; отличие от ожидаемой

вероятности ответа статистически значимо: $\chi^2(1)=9,79$; $p<0,01$), и лишь 22,3% ($\chi^2(1)=19,12$; $p<0,001$) полагают, что оно лучше. Большинство студентов (57,4%; $\chi^2(1)=92,65$; $p<0,001$) считают, что в связи с переходом на дистанционный формат качество обучения понизится, а доля тех, кто ожидает роста качества, составляет лишь 18,1% ($\chi^2(1)=36,63$; $p<0,001$). При этом остаться на дистанционном обучении хотели бы лишь 15% ($\chi^2(1)=53,06$; $p<0,001$) опрошенных, в то время как 44,6% ($\chi^2(1)=20,02$; $p<0,001$) хотели бы вернуться к традиционному формату. При этом довольно существенна также доля тех, кто предпочел бы смешанный формат (40,4%; $\chi^2(1)=7,81$; $p<0,01$). Ответы на эти вопросы тесно коррелируют между собой ($0,48 \leq r \leq 0,64$), что позволяет объединить их в шкалу предпочтения дистанционного обучения с коэффициентом надежности (α Кронбаха) 0,75.

Результаты корреляционного анализа, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что предпочтение дистанционного обучения прямо связано с отчуждением от учебы, выгоранием и обратно — с академическим контролем. Слабые обратные связи выявлены также с самоконтролем и успеваемостью. Следовательно, в целом дистанционное обучение выглядит более привлекательным для студентов с меньшей успешностью учебной деятельности, тех, кому более свойственно эмоциональное выгорание и отчуждение от учебной деятельности.

Ожидаемую тесную прямую связь показали отчуждение от учебы и выгорание. Существенные по величине корреляции с отчуждением и выгоранием продемонстрировали самоконтроль и академический контроль. Успешность учебной деятельности показала корреляции со всеми другими переменными, при этом наиболее тесные (обратные) связи обнаружались с отчуждением и выгоранием. Обнаружились слабые обратные связи возраста с академическим контролем и успеваемостью. Пол показал связь только с успешностью: она несколько выше у девушек.

Чтобы проанализировать вклад успешности, отчуждения и выгорания в предпочтение дистанционного обучения с учетом

Таблица

Описательная статистика и корреляции между измеренными показателями (N=359)

	Предпочтение ДО	Отчуждение от учебы	Выгорание	Академический контроль	Самоконтроль	Успешность	Возраст
Отчуждение от учебы	0,29***	—					
Выгорание	0,28***	0,67***	—				
Академический контроль	-0,20***	-0,42***	-0,40***	—			
Самоконтроль	-0,12*	-0,40***	-0,38***	0,15**	—		
Успешность	-0,12*	-0,25***	-0,27***	0,20***	0,17***	—	
Возраст	0,07	-0,04	-0,07	-0,15**	0,03	-0,11*	—
Пол (0 — девушки, 1 — юноши)	-0,03	0,09	-0,04	-0,05	0,04	-0,17**	0,03
Среднее значение	1,71	2,77	3,52	3,70	2,86	2,02	19,34
Стандартное отклонение	0,64	0,71	1,27	0,60	0,57	0,92	2,26
Надежность (α Кронбаха)	0,75	0,89	0,89	0,74	0,74	—	—

Условные обозначения: ДО — дистанционное обучение, * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$.

взаимосвязей между ними было проведено СЛМ. В ходе моделирования также проверялась гипотеза об опосредованной связи академического контроля и самоконтроля с фактором предпочтения дистанционного обучения, образованным из трех категориальных индикаторов — соответствующих вопросов. В качестве непосредственных предикторов предпочтения дистанционного обучения в модели учитывались успешность, выгорание и отчуждение от учебы. В свою очередь, эти три переменные рассматри-

вались в зависимости от самоконтроля и академического контроля. После предварительной оценки модели на основе индексов модификации Лагранжа в нее была внесена ковариация между самоконтролем и академическим контролем. Полученная в итоге модель (см. рисунок) продемонстрировала хорошее соответствие данным: $\chi^2=26,19$ (алгоритм WLSMV); $df=12$; $p=0,01$; CFI=0,986; TLI=0,967; RMSEA=0,057; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,027-0,088; PCLOSE=0,306; N=359.

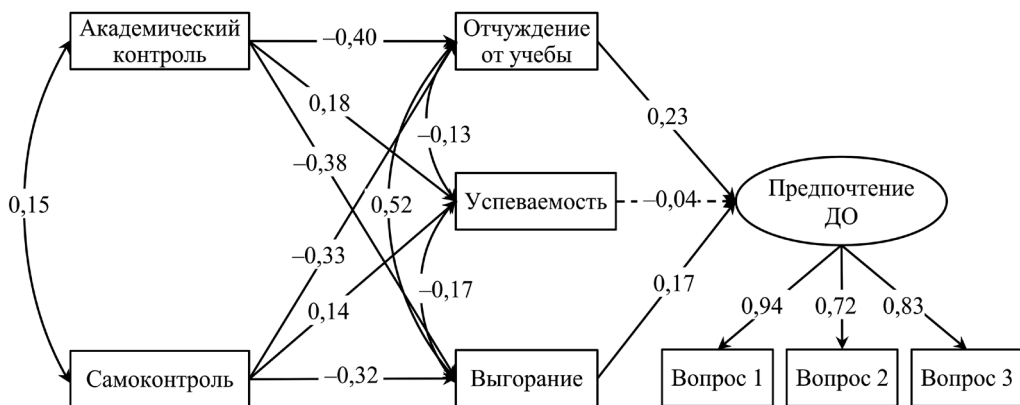


Рис. Структурная модель связей предпочтения дистанционного обучения (ДО) с отчуждением от учебы, выгоранием и их предикторами: штриховая линия соответствует статистически незначимому путевому коэффициенту, остальные коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$

Бутстреп-анализ опосредованных отношений показал, что статистически значимыми, хотя и довольно слабыми, являются обратные связи предпочтения дистанционного обучения через выгорание и отчуждение как с академическим контролем ($-0,15; p \leq 0,001$), так и самоконтролем ($-0,13; \leq 0,001$).

Обсуждение результатов

Преобладающая в нашей выборке осторожная, скорее негативная оценка дистанционного обучения, проявляющаяся в предпочтении традиционной и смешанной форм, соответствует результатам других зарубежных и отечественных исследований [1; 17]. Сравнивая качество обучения в традиционной и дистанционной форме, студенты выше оценивают традиционное образование, что соответствует результатам исследований, проведенных до пандемии [4]. Смешанное обучение, по нашим данным, также гораздо чаще оценивается как предпочтительное в сравнении с дистанционным — это означает, что студенты хорошо осознают различия этих технологий и их последствий для качества образования. Это согласуется с выводами недавнего исследования, свидетельствующими о положительном отношении к смешанному обучению у студентов и магистрантов [9].

В соответствии с результатами прошлых исследований выгорание и отчуждение от учебы показали тесную взаимосвязь, а также обратные связи с успешностью учебной деятельности [7]. Выгорание и отчуждение обратно связаны с академическим контролем и самоконтролем, что еще раз подтверждает важную роль этих личностных ресурсов в профилактике подобных состояний [21].

Полученные результаты свидетельствуют о подтверждении гипотезы: предпочтение дистанционного обучения непосредственно и прямо связано с отчуждением и выгоранием. Кроме того, выявлены опосредованные обратные связи предпочтения дистанционного обучения с самоконтролем и академическим контролем. Хотя корреляционный дизайн не дает оснований для выводов о причинно-следственной связи, полученный паттерн

связей соответствует предположению о том, что недостаток личностных ресурсов (самоконтроля) вместе с низким воспринимаемым контролем способствуют выгоранию и отчуждению от учебы, что выражается в негативном отношении к традиционной форме обучения и предпочтении дистанционного.

Результаты исследования не дают ответа на вопрос о том, является ли дистанционное обучение более или менее эффективным для предпочитающих его студентов. Учитывая, что в дистанционном обучении роль внешнего контроля ниже, самоконтроль и саморегуляция должны играть более важную роль. Тем не менее парадоксальным образом дистанционное обучение предпочитают студенты с меньшим уровнем самоконтроля. Это может означать, что для студентов, предпочитающих дистанционную форму обучения, на самом деле его эффективность может оказаться ниже. Проверка этого предположения составляет перспективу исследования.

Возможно, ситуация перехода от привычного, традиционного к новому, дистанционному обучению в силу стресса, связанного с адаптацией к новым условиям, повлияла на оценку его предпочтительности. Адаптация к условиям дистанционного обучения, требующего более высокого уровня саморегуляции и самоконтроля, должна протекать благоприятнее у более успешных студентов с меньшим уровнем выгорания и отчуждения, так что в подобной ситуации у них меньше оснований для отвержения дистанционного обучения, чем у выгоревших студентов с меньшим самоконтролем. Однако результаты нашего исследования свидетельствуют об обратном: именно выгоревшие студенты более склонны предпочитать дистанционное обучение, возможно, в силу того, что менее адаптированы к традиционному.

Ограничением исследования является умеренная репрезентативность выборки, включающей преимущественно студентов двух московских вузов, так что требуется проверка в других студенческих выборках. Ограничивает возможность обобщения выводов также тот факт, что опыт дистанционного обучения был получен участниками исследова-

ния в условиях экстренного и вынужденного перехода к нему вследствие разворачивающейся пандемии COVID-19. Недостаточная готовность вузов к переходу на дистанционное обучение, вызвавшая неизбежные трудности, в сочетании с его принудительным введением, фрустрирующим потребность в автономии у студентов, могли стать важными факторами, снижающими субъективную привлекательность этой формы обучения. Это значит, что результаты проведенного исследования характеризуют не отношение к дистанционному образованию в целом, а к той конкретной форме его реализации, которая имела место в московских вузах в начале пандемии.

Выводы, полученные в исследовании, ограничены тем, что констатируют лишь предпочтения студентов, не раскрывая их субъективные основания. Вопросы о том, как студенты с разными индивидуально-психологическими особенностями объясняют свои предпочтения, какими критериями они руководствуются в своей оценке, требуют специального анализа, составляющего перспективу данного исследования.

Заключение

Предпочтения в выборе дистанционной или традиционной формы обучения отражают мотивационно-смысловые и регуляторные особенности учебной деятельности студентов. Установлено в исследовании предпочтение дистанционного обучения студентами, переживающими отчуждение от учебы и эмоциональное выгорание, может означать, что за ним скрывается вызванное трудностью адаптации к традиционному формату стремление

найти новый, более подходящий формат, лучше соответствующий их потребностям и особенностям. Это позволяет говорить о том, что последующие исследования связи особенностей личности и учебной деятельности студентов, предпочтений ими разных форм обучения могут иметь большое значение для эффективной индивидуализации обучения в процессе подготовки специалистов.

В практике использования дистанционного обучения необходимо учитывать, что предпочтение этой формы более свойственно студентам, переживающим негативные мотивационно-смысловые состояния в учебе, в сочетании с относительно низкой сформированностью регуляторных качеств: самоконтроля и академического контроля. Принципиально важно понимать роль и место самоконтроля в дистанционном обучении при разработке такого рода курсов. Для предпочитающих эту форму обучения желательно предусматривать специальные меры, способствующие поддержке и развитию самоконтроля у обучающихся.

С практической точки зрения не менее важными представляются полученные нами данные о том, что переход к дистанционному обучению в вузе для большинства студентов выглядит малопривлекательной альтернативой традиционному обучению, угрожающей качеству образования, в то время как смешанное обучение оценивается значительно позитивнее. Это позволяет говорить о том, что в ситуациях, подобных пандемии, требующих выбора между дистанционным и смешанным обучением, использование второй формы в вузах представляется более оправданным.

Литература

1. Алешковский И.А., Гаспарисвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86—100. DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100

2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ... докт. психол. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013. 444 с.

3. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46—58. DOI:10.17759/chp.2016120205

4. Заборова Е.Н., Глазкова И.Г., Маркова Т.Л. Дистанционное обучение: мнение студентов // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131—139.

5. Осин Е.Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 79—88. DOI:10.17759/chp.2015110407
6. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 4. С. 68—77. DOI:10.17759/chp.2007030408
7. 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
8. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202
9. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204
10. 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
11. Cazan A.-M., Năstăsă L.E. Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 180. P. 1574—1578. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.309
12. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-Control and Academic Achievement // Annual Review of Psychology. 2019. Vol. 70. P. 373—399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230
13. Hall N.C., Perry R.P., Ruthig J.C., Hladkyj S., Chipperfield J.G. Primary and Secondary Control in Achievement Settings: A Longitudinal Field Study of Academic Motivation, Emotions, and Performance // Journal of Applied Social Psychology. 2006. Vol. 36(6). P. 1430—1470. DOI:10.1111/j.0021-9029.2006.00067.x
14. Jacobs S.R., Dodd D. 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
15. Maddi S.R. The existential neurosis // Journal of abnormal psychology. 1967. Vol. 72(4). P. 311—325.
16. Madigan D.J., Curran T. Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students // Educational Psychology Review. 2021. Vol. 33(2). P. 387—405. DOI:10.1007/s10648-020-09533-1
17. Patricia Aguilera-Hermida A. College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 // International Journal of Educational Research Open. 2020. Vol. 1. P. 100011. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100011
18. Perry R.P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study // Journal of Educational Psychology. 2001. Vol. 93(4). P. 776—789. DOI:10.1037/0022-0663.93.4.776
19. Poropat A.E. A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance // Psychological Bulletin. 2009. Vol. 135(2). P. 322—338. DOI:10.1037/a0014996
20. Respondek L., Seufert T., Stupnisky R., Nett U.E. Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 243. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00243
21. Seibert G.S., May R.W., Fitzgerald M.C., Fincham F.D. Understanding school burnout: Does self-control matter? // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 49. P. 120—127. DOI:10.1016/j.lindif.2016.05.024
22. Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success // Journal of Personality. 2004. Vol. 72(2). P. 271—324. DOI:10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
23. Teuber Z., Nussbeck F.W., Wild E. School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal resources // Educational Psychology. 2021. P. 1—18. DOI:10.1080/01443410.2021.1917521
24. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. Chichester: John Wiley & Sons, 2020. 512 p.

References

1. Aleshkovskii I.A., Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V., Narbut N.P., Savina N.E. Studenty vuzov Rossii o distantsionnom obuchenii: otsenka i vozmozhnosti [Russian university students about distance learning: assessments and opportunities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 2020. Vol. 29, no. 10, pp. 86—100. DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100 (In Russ.).
2. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Motivation of learning activities in school and university students: structure, mechanisms, development conditions. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T.Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspekhnost'yu, nastoichivost'yu i

- blagopoluchiem [Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 46—58. DOI:10.17759/chp.2016120205 (In Russ.).
4. Zaborova E.N., Glazkova I.G., Markova T.L. Distantionnoe obucheniye: mneniye studentov [Distance learning: Students' perspective]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, 2017, no. 2, pp. 131—139. (In Russ.).
5. 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*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 79—88. DOI:10.17759/chp.2015110407 (In Russ.).
6. Osin E.N., Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdeniye [Estrangement and Loss of Meaning]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, no. 4, pp. 68—77. DOI:10.17759/chp.2007030408 (In Russ.).
7. Osin E.N. Otchuzhdeniye ot ucheby kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy [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. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406 (In Russ.).
8. Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. Vzaimosvyaz' bazovykh psikhologicheskikh potrebnostei, akademicheskoi motivatsii i otchuzhdeniya ot ucheby obuchayushchikhsya v sisteme vysshego obrazovaniya [The Relationship of Basic Psychological Needs, Academic Motivation and Alienation from Study of Students in Higher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202 (In Russ.).
9. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei uchi't'sya? [Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204 (In Russ.).
10. 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
11. Cazan A.-M., Năstăsă L.E. Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 180, pp. 1574—1578. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.309
12. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 2019. Vol. 70, pp. 373—399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230
13. Hall N.C., Perry R.P., Ruthig J.C., Hladkyj S., Chipperfield J.G. Primary and Secondary Control in Achievement Settings: A Longitudinal Field Study of Academic Motivation, Emotions, and Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 2006. Vol. 36, no. 6, pp. 1430—1470. DOI:10.1111/j.0021-9029.2006.00067.x
14. Jacobs S.R., Dodd D. 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
15. Maddi S.R. The existential neurosis. *Journal of abnormal psychology*, 1967. Vol. 72, no. 4, pp. 311—325.
16. Madigan D.J., Curran T. Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*, 2021. Vol. 33, no. 2, pp. 387—405. DOI:10.1007/s10648-020-09533-1
17. Patricia Aguilera-Hermida A. College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 2020. Vol. 1, pp. 100011. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100011
18. Perry R.P., Hladkyj S., Pekrun R.H., Pelletier S.T. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 2001. Vol. 93, no. 4, pp. 776—789. DOI:10.1037/0022-0663.93.4.776
19. Poropat A.E. A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 2009. Vol. 135, no. 2, pp. 322—338. DOI:10.1037/a0014996
20. Respondek L., Seufert T., Stupnisky R., Nett U.E. Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement. *Frontiers in Psychology*, 2017. Vol. 8, pp. 243. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00243
21. Seibert G.S., May R.W., Fitzgerald M.C., Fincham F.D. Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 2016. Vol. 49, pp. 120—127. DOI:10.1016/j.lindif.2016.05.024
22. Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 2004. Vol. 72, no. 2, pp. 271—324. DOI:10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
23. Teuber Z., Nussbeck F.W., Wild E. School burnout among Chinese high school students: the role of

teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology*, 2021, pp. 1—18. DOI:10.1080/001443410.2021.1917521

24. Wang J., Wang X. *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Chichester: John Wiley & Sons, 2020. 512 p.

Информация об авторах

Неврюев Андрей Николаевич, магистр психологии, старший преподаватель кафедры управления персоналом и психологии, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГОБУ ВО Финансовый университет), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-9717>, e-mail: annevryuev@fa.ru

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Сариева Ирена Ремаевна, старший преподаватель, Департамент психологии Факультета социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-2180>, e-mail: isarieva@hse.ru

Information about the authors

Andrey N. Nevryuyev, Master of Psychology, Senior Lecturer, Chair of Personnel Management and Psychology, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-9717>, e-mail: annevryuev@fa.ru

Oleg A. Sychev, Research Associate, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Irena R. Sariyeva, Senior lecturer, School of Psychology of Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-2180>, e-mail: isarieva@hse.ru

Получена 02.07.2021

Received 02.07.2021

Принята в печать 10.02.2022

Accepted 10.02.2022