

Научная статья | Original paper

## Мотивационные и волевые предикторы академической успеваемости у студентов вуза

В.Н. Шляпников ✉, М.А. Шестова

Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

✉ Shlyapnikov.Vladimir@gmail.com

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В психологической литературе представлены значимые связи между мотивационными, волевыми (метамотивационными) процессами и академической успеваемостью учащихся, однако большинство исследований в данной области сосредоточено на школьниках, тогда как студенты университетов изучаются гораздо реже. Важно знать, какие психологические переменные являются предикторами высокой академической успеваемости у студентов, так как от успешности освоения программы обучения зависит качество овладения студентом профессиональными компетенциями и, соответственно, качество выпускаемого специалиста. **Цель.** Выявить мотивационные и волевые предикторы академической успеваемости у студентов, обучающихся в вузе. **Гипотезы.** Академическая успеваемость у студентов вуза прямо связана с внутренней академической мотивацией и особенностями волевой регуляции; прямыми предикторами академической успеваемости являются волевые качества и мотивация достижений. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 641 человек: 75 мужчин и 566 женщин — студенты Московского института психоанализа ( $M = 27,9$ ,  $SD = 9,4$ ). Психодиагностические методики: «Краткая шкала академической мотивации», «Шкала контроля за действием» Ю. Куля, «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г.С. Никифорова и соавт. **Результаты.** Результаты показали положительные связи между мотивацией, волевой регуляцией и академической успеваемостью. Регрессионный анализ выявил, что предикторами академической успеваемости являются мотивация достижения, экстернальная и познавательная мотивация. Медиаторный анализ продемонстрировал, что мотивация напрямую влияет на академическую успеваемость, а воля влияет опосредованно, через мотивацию. **Выводы.** Влияние волевой регуляции на успеваемость опосредовано академической мотивацией, однако этот эффект зависит от вида мотивации: он наиболее выражен для познавательной мотивации и мотивации достижения, а для экстернальной мотивации он проявился только для показателя контроля за действием.

**Ключевые слова:** академическая мотивация, волевая регуляция, академическая успеваемость, самоконтроль, саморегуляция, высшее образование, студенты

---

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

**Для цитирования:** Шляпников, В.Н., Шестова, М.А. (2026). Мотивационные и волевые предикторы академической успеваемости у студентов вуза. *Психологическая наука и образование*, 31(1), 158–174. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310107>

## Motivational and volitional predictors of academic performance among university students

V.N. Shlyapnikov ✉, M.A. Shestova

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ Shlyapnikov.Vladimir@gmail.com

### Abstract

**Context and relevance.** The psychological literature provides significant links between motivational, volitional (meta-motivational) processes and academic performance of students, however, most research in this area has focused on schoolchildren, while university students are studied much less frequently. University students have been studied less frequently, yet it is important to understand which psychological variables predict high academic achievement, as the quality of a student's professional skills and, consequently, the quality of the graduate specialist depend on their success in completing a training program. **Objective.** The aim is to investigate motivational and volitional predictors of academic performance among university students. **Hypothesis.** Academic performance is directly related to intrinsic academic motivation and volitional regulation; volitional qualities and achievement motivation directly predict academic performance; volitional regulation is a mediator between academic motivation and academic performance. **Methods and materials.** The study involved 641 participants: 75 men and 566 women ( $M = 27,9$ ,  $SD = 9,4$ ) — students of the Moscow Institute of Psychoanalysis. Psychodiagnostics tools: "A short scale of academic motivation", "Action control scale" by J. Kuhl, "Questionnaire for identifying the severity of self-control in the emotional sphere, activity and behavior". **Results.** Results showed positive correlations between motivation, volitional regulation, and academic performance. Regression analysis revealed that achievement motivation, external and cognitive motivation are predictors of academic performance. Mediation analysis showed that motivation directly affected academic performance, but also indirectly through its effect on volitional regulation. **Conclusions.** The influence of volitional regulation on academic performance is mediated by academic motivation. However, this effect depends on the type of motivation. It is most pronounced for cognitive and achievement motivation, while for external motivation, it is only manifested in the indicator of control over action.

**Keywords:** academic motivation, volitional regulation, academic performance, self-control, self-regulation, higher education, students

---

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

**For citation:** Shlyapnikov, V.N., Shestova, M.A. (2026). Motivational and volitional predictors of academic performance among university students. *Psychological Science and Education*, 31(1), 158–174. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310107>

## Введение

В современном мире неуклонно растут требования, предъявляемые к подготовке субъекта труда. В связи с этим растет и интерес к высшему образованию со стороны абитуриентов и их родителей (Варламова и др., 2024). Однако далеко не каждому первокурснику удается получить диплом бакалавра или специалиста: процент людей, не закончивших высшее образование, в разных странах колеблется от 15% до 54% (Горбунова, 2018). Также не каждый выпускник демонстрирует высокий уровень овладения профессиональными компетенциями, что негативно сказывается на деятельности самого специалиста и экономики в целом. В связи с этим встает задача изучения предикторов успешности обучения и академической успеваемости в вузе.

Исследования предикторов академической успеваемости ведутся в психологической науке достаточно давно. В первую очередь, изучаются когнитивные факторы: общие способности, отдельные когнитивные функции, когнитивные стили, а также контекстуальные и средовые факторы, опосредующие связь между когнитивными факторами и академическими достижениями (Двойнин и др., 2020). Согласно данным свежего обзора, наиболее надежным предиктором школьной успеваемости остается психометрический интеллект. Помимо прямого влияния, он также опосредует влияние других факторов. Вместе с этим отмечается, что с возрастом возрастает роль таких факторов, как: креативность, мотивация, личностные переменные и др. (Двойнин, Троцкая, 2022).

Исследования в сфере академической мотивации показывают, что успеваемость обучающегося зависит не только от силы, но и от качества учебной мотивации (Никитская, Толстых, 2018). Как отмечают Т.О. Гордеева и О.А. Сычев, ссылаясь на данные

PISA-2018, несмотря на многообразие мотивационных факторов, наиболее устойчивые и сильные связи с академическими достижениями демонстрируют внутренняя мотивация и самооффективность (Гордеева, Сычев, 2024), а у школьников наблюдается связь между увлеченностью чтением и читательской грамотностью (там же). У студентов внутренняя мотивация положительно коррелирует с успеваемостью, а также является предиктором успешного завершения вуза (Meens et al., 2019). Резюмируя все полученные результаты, можно заключить, что чем желаннее учебная деятельность для учащегося, тем выше его достижения.

Вместе с этим в последнее время все больше внимания уделяется роли регуляторных процессов в учебной деятельности. Исследования показывают, что учащиеся, обладающие эффективными навыками и стратегиями саморегуляции, демонстрируют высокую успеваемость и учебную мотивацию, а также более удовлетворены учебным процессом. За рубежом данная проблема наиболее подробно изучена в рамках модели саморегулируемого обучения (self-regulated learning — SRL) (Фомина, 2022).

В отечественной психологии связь между регуляторными процессами и академическими достижениями подробно исследуется В.И. Моросановой и ее учениками, рассматривающими сознательную саморегуляцию как ресурс постановки и достижения человеком лично-значимых целей. Исследования показывают наличие значимых положительных связей между сознательной саморегуляцией, школьной вовлеченностью, субъективным благополучием и успеваемостью у учащихся средних и старших классов (Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021; Фомина, Филиппова, Моросанова, 2024). И.Н. Бондаренко и Т.Г. Фоминой была построена структурная модель академической

успешности младших подростков, включающая в себя, наряду с осознанной саморегуляцией, мотивацию и личностные факторы «Большой пятерки» (Бондаренко, Фомина, 2023). Исследователями отмечается, что наибольший вклад из перечисленных переменных вносит именно сознательная саморегуляция, выступающая также в роле медиатора для других переменных.

Наряду с этим исследователями отмечается, что, помимо метакогнитивных процессов, важную роль в обучении играют метамотивационные или волевые процессы, связанные с сохранением и поддержанием мотивации на протяжении длительного времени в ситуации наличия различных преград (Иванников и др., 2014; Duckworth et al., 2019).

В настоящее время в психологии нет единого подхода к определению понятия воли. Однако большинство исследователей рассматривают волю как процесс управления мотивацией или побуждением к действию. В XX в. эту идею одним из первых высказал К. Левин. В дальнейшем она получила развитие в работах немецких психологов Х. Хекхаузена и Ю. Куля, рассматривающих волю как функцию, обеспечивающую поддержание рабочего намерения в активном состоянии. Сходным образом воля понимается в моделях саморегулируемого обучения как набор сознательных стратегий управления учебной мотивацией. Волю как управление импульсами рассматривают Р. Баумайстер, Дж. Айнсли, А.Л. Даскворт и др. (см. обзор: (Шляпников, 2022)). В отечественной психологии данный подход представлен в работах Л.С. Выготского, а также в работах его учеников и последователей. В своей работе мы будем придерживаться подхода к волевой регуляции В.А. Иванникова, рассматривающего волю как личностную форму произвольной регуляции, состоящую в управлении побуждением в ситуации конфликта между различными уровнями регуляции деятельности (Иванников и др., 2014). Поскольку учебная деятельность носит развернутый во времени характер, учащимся неизбежно приходится сталкиваться с различными по-

будителями, как внешними, так и внутренними, отвлекающими их от занятий. В связи с этим волевая регуляция должна играть важную роль в процессе обучения. Хотя исследований в данной области проведено не так много, их результаты свидетельствуют о связи индивидуальных особенностей волевого самоконтроля и академических достижений: оценок, стандартизированных тестов и вероятности завершения обучения (Duckworth et al., 2019). На выборке российских студентов было показано, что академическая успеваемость положительно связана с показателями «Шкалы контроля за действием» Ю. Куля, поведенческим самоконтролем и волевой самооценкой. Однако эти связи варьировались в зависимости от направления подготовки и курса (Шляпников, 2021).

Большинством исследователей признается, что воля и мотивация в процессе регуляции деятельности неразрывно связаны. По Х. Хекхаузену и Ю. Кулю, мотивация задает направление деятельности, оказывая влияние на формирование целей и намерений, а воля обеспечивает реализацию намерения в действии, защищая и поддерживая его в активном состоянии необходимое время (Шляпников, 2022). Согласно В.А. Иванникову, в процессе волевой регуляции человек создает дополнительное побуждение к действию с помощью различных социальных и личностных средств (Иванников и др., 2014). Вместе с этим эмпирических исследований, раскрывающих связь воли и мотивации, в настоящее время проведено достаточно мало, поэтому вопрос о совместном вкладе академической мотивации и особенностей волевой регуляции в успеваемость остается открытым.

Таким образом, результаты обзора свидетельствуют о наличии значимых связей между мотивационными и волевыми (метамотивационными) процессами и академической успеваемостью учащихся. Однако необходимо отметить, что большинство исследований в данной области посвящено учащимся средней школы, тогда как студенты высшей школы изучаются гораздо реже. Тем не менее обучение в высшей школе имеет

ряд существенных особенностей, которые, несомненно, должны влиять на академическую успеваемость студентов. Самое главное — обучение в вузе — это самостоятельный и свободный выбор студента, который не является единственным и обязательным. После окончания школы перед молодым человеком открывается целый спектр возможностей, которые предлагает ему взрослая жизнь: продолжить обучение в вузе или ссузе, взять перерыв и пойти сразу работать, жениться или выйти замуж и родить детей и т.д. Все это — важные и равноценные жизненные задачи, решение которых требует усилий и времени. Выбирая обучение в вузе, студент должен быть готов самостоятельно пройти этот путь до конца, не рассчитывая как прежде на помощь родителей и учителей. В такой ситуации значение внутренних регуляторов деятельности, мотивации и воли, определенно должно возражать. В связи с этим целью представленной здесь работы стало выявление мотивационных и волевых предикторов академической успеваемости у студентов, обучающихся в вузе.

Основываясь на анализе литературы, можно **предполагать**, что академическая успеваемость у студентов вуза связана с соответствующей мотивацией (в первую очередь, внутренней) и особенностями волевой регуляции (волевыми диспозициями Ю. Куля и волевым самоконтролем).

Второе **предположение** заключается в том, что академическая мотивация и индивидуальные особенности волевой регуляции могут оказывать совместное влияние на успеваемость, на что указывают многие авторы (К. Левин, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Х. Хекхаузен, Ю. Куля, Л. Корно, М. Бокарц, В.А. Иванников, Т.И. Шульга и др.) (Иванников и др., 2014). Однако механизмы данного влияния остаются недостаточно хорошо изученными, поэтому можно сформулировать две альтернативные гипотезы.

В концепциях Х. Хекхаузена и Ю. Куля мотивация отвечает за формирование намерений, а воля — за их защиту и реализацию. С этой точки зрения, одной мотивации для

реализации намерения недостаточно, для этого требуется волевая регуляция (Koole, Baumann, 2018). В этом случае академическая мотивация будет выступать в роли предиктора, а волевая регуляция — в роли медиатора успеваемости (модель А «мотивация не действует без воли»).

В концепциях отечественных авторов воля чаще понимается как овладение побуждением или как искусственная мотивация (Л.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе, В.А. Иванников и др.) (Иванников и др., 2014). Это означает, что воля оказывает не прямое, а косвенное воздействие на деятельность и поведение, обеспечивая оптимальный уровень мотивации. В этой ситуации волевая регуляция выступает в качестве предиктора, а академическая успеваемость — в роли медиатора (модель Б «воля действует через мотивацию»).

## Материалы и методы

С целью проверки выдвинутых гипотез было проведено исследование мотивационных и волевых предикторов у студентов вуза. **Характеристика выборки.** В исследовании приняли участие студенты 1–2 курсов Московского института психоанализа, обучающиеся на очной и очно-заочной формах на программах бакалавриата, специалитета и магистратуры по направлениям: «Психология» и «Клиническая психология» (641 человек: 75 мужчин и 566 женщин). Средний возраст выборки составил  $27,9 \pm 9,4$  года, что отражает особенности контингента студентов, обучающихся в вузе. Учащиеся бакалавриата составили 35,6% выборки, магистратуры — 39,1%, специалитета — 25,3%. Учащиеся очного отделения — 57,5%, очно-заочного — 42,5%.

**Методики.** В качестве мотивационных предикторов в работе использовались шкалы опросника «Краткая шкала академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014).

В качестве волевых предикторов в работе использовались показатели субшкалы «Контроль при планировании» из методики «Шкала контроля за действием» Ю. Куля

(в адаптации: Шапкин, 1997), показатели методики «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильева и С.В. Фирсова) (Ильин, 2000).

Показатель академической успеваемости рассчитывался как средний балл оценок, полученных студентами в ходе промежуточной аттестации за весенний семестр по общим предметам программы (дисциплины профиля не учитывались). Поскольку в вузе принята 10-балльная система оценивания, учитывались оценки, полученные студентами как на экзаменах, так и на зачетах. При расчете среднего балла не учитывались пропуски, т.е. те случаи, когда оценка отсутствует. Вся информация об успеваемости студентов была предоставлена учебно-методическим управлением института.

**Процедура исследования.** Исследование проводилось в весеннем семестре 2024 года. Студенты заполняли бумажную или электронную версию опросника. Информацию об исследовании до студентов доносили кураторы. Исследование носило добровольный, безвозмездный, неанонимный характер. Перед началом опроса все студенты были проинформированы о целях и задачах исследования и подтвердили свое согласие на участие в нем.

**Статистическая обработка данных.** Поскольку распределение всех переменных на выборке носило нормальный характер, использовались методы параметрической статистики. Поскольку все переменные измерены в разных шкалах, они были переведены в стандартные z-оценки. Для проверки первой гипотезы использовались корреляционный анализ — рассчитывались коэффициенты корреляции Пирсона между показателями академической успеваемости, мотивационными и волевыми переменными, а также регрессионный анализ (метод множественной линейной регрессии — пошаговый). Для проверки второй гипотезы был проведен медиаторный анализ. Сравнивались две модели: в модели А мотивация выступала в качестве предиктора, а воля — в качестве медиатора.

В модели Б — наоборот: воля выступала в качестве предиктора, а мотивация — в качестве медиатора. В качестве зависимой переменной во всех моделях выступала академическая успеваемость. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics v.23. Для медиаторного анализа использовалось дополнение PROCESS 3.3., разработанное А. Hayes. Использовался бутстреп-анализ, число случайных выборок — 5000, модель 4. Поскольку исследовалось медиаторное влияние переменных, при выборе модели мы руководствовались следующими критериями: наличием значимого непрямого эффекта, а также разницей между прямым и непрямым эффектом. Если не прямые эффекты превосходили прямые, принималось решение о наличии значимого медиаторного эффекта.

С целью контроля влияния на успеваемость пола, возраста, уровня обучения и курса использовался одномерный дисперсионный анализ с ковариатой ANOVA: в качестве зависимой переменной выступала академическая успеваемость, в качестве независимых переменных — пол, уровень обучения, курс, в качестве ковариаты — возраст.

## Результаты

Полученные нами данные позволили провести анализ мотивационных и волевых предикторов академической успеваемости студентов вуза. Показатели академической успеваемости, академической мотивации и волевой регуляции, а также описательные статистики переменных представлены в табл. 1.

Как можно видеть, академическая успеваемость значимо связана со многими показателями академической мотивации и волевой регуляции. Положительные связи наблюдаются с показателями «Шкалы контроля за действием», «Поведенческого самоконтроля», а также с познавательной мотивацией и мотивацией достижения. Отрицательные связи наблюдаются для интроецированной и экстернальной мотивации. Причем коэффициенты корреляции между показателями

Таблица 1 / Table 1

**Связь между показателями академической успеваемости, академической мотивации и особенностями волевой регуляции у студентов (N = 641)**

**Relationship between the indicators of academic performance, academic motivation and features of volitional regulation among students (N = 641)**

Переменные	M (SD)	$\alpha$	Пирсона
Академическая успеваемость / Academic performance	8,77 (1,06)	–	1
Шкала контроля за действием / Act control scale	5,18 (2,83)	0,745	0,10**
Эмоциональный самоконтроль / Emotional Self-control	13,24 (3,24)	0,516	0,07
Поведенческий самоконтроль / Behavioral Self-control	16,48 (3,75)	0,670	0,14**
Социальный самоконтроль / Social Self-control	15,24 (3,77)	0,574	0,07
Познавательная мотивация / Cognitive motivation	17,53 (2,81)	0,897	0,30**
Мотивация достижения / Achievement motivation	15,64 (3,49)	0,886	0,31**
Интроецированная мотивация / Introjected motivation	9,74 (4,15)	0,756	–0,14**
Экстернальная мотивация / External motivation	6,59 (2,92)	0,678	–0,25**

Примечание: «\*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

Note: «\*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided); «\*\*» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Таблица 1 / Table 1

**Связь между показателями академической успеваемости, академической мотивации и особенностями волевой регуляции у студентов (N = 641) (продолжение)**

**Relationship between the indicators of academic performance, academic motivation and features of volitional regulation among students (N = 641) (continuation)**

Переменные	1	2	3	4	5	6	7
Шкала контроля за действием / Act control scale (1)							
Эмоциональный самоконтроль / Emotional Self-control (2)	0,088*						
Поведенческий самоконтроль / Behavioral Self-control (3)	0,215**	0,232**					
Социальный самоконтроль / Social Self-control (4)	0,121**	0,356**	0,486**				
Познавательная мотивация / Cognitive motivation (5)	0,234**	0,113**	0,283**	0,163**			
Мотивация достижения / Achievement motivation (6)	0,338**	0,189**	0,324**	0,169**	0,719**		
Интроецированная мотивация / Introjected motivation (7)	–0,149**	–0,05	0,101**	0,142**	–,169**	–0,194**	
Экстернальная мотивация / External motivation (8)	–0,215**	–0,143**	–0,114**	–0,028	–0,423**	–0,392**	0,623**

успеваемости и мотивации в разы выше (0,25–0,30), чем между показателями успеваемости и волевой регуляции (0,10–0,20). В связи с этим можно заключить, что чем выше

внутренняя академическая мотивация и поведенческий самоконтроль, чем сильнее выражена ориентация на действие у студентов, тем выше их успеваемость. И наоборот, чем

выше внешняя академическая мотивация, чем сильнее выражена ориентация на состояние у учащихся, тем ниже у них оценки.

Также из табл. 1 следует, что мотивационные и волевые показатели связаны между собой. Познавательная мотивация и мотивация достижения значимо положительно коррелируют со всеми волевыми показателями. Экстернальная мотивация значимо отрицательно коррелирует с показателями «Шкалы контроля за действием», эмоциональным и поведенческим самоконтролем. Интроецированная мотивация значимо положительно коррелирует с поведенческим и социальным самоконтролем и значимо отрицательно — с показателями «Шкалы контроля за действием». Таким образом, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии связей между академической мотивацией и индивидуальными особенностями волевой регуляции респондентов, что оправдывает применение медиаторного анализа.

Результаты ANOVA показали наличие значимого влияния на успеваемость переменных «возраст» ( $F(1) = 29,019^{**}$ ), «уровень образования» ( $F(2) = 12,439^{**}$ ), «курс обучения» ( $F(1) = 9,006^{**}$ ), а влияние переменной «пол» оказалось незначимым ( $F(1) = 2,267$ ).

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 2. Была получена трехфакторная модель ( $R^2 = 0,111$ ), свидетельствующая о том, что предикторами академической успеваемости могут выступать следующие переменные: мотивация достижения (0,176), экстернальная мотивация (–0,127),

познавательная мотивация (–0,110). Невысокие значения VIF свидетельствуют о незначительной линейной зависимости между переменными.

Для проверки второй гипотезы был проведен медиаторный анализ. Сравнивались модели, в которых в качестве зависимой переменной выступала академическая успеваемость, а в качестве предикторов и медиаторов — попеременно воля и мотивация. Ввиду ограниченного объема статьи из волевых показателей рассматривались только «Шкала контроля за действием» и поведенческий самоконтроль (рис. 1, 2, 3 и 4).

На рис. 1 приведены четыре модели для познавательной мотивации. В моделях 1а и 2а познавательная мотивация выступает в качестве предиктора, а в моделях 1б и 2б — в качестве медиатора. Как можно видеть, для моделей 1а и 2а наблюдается значимый положительный прямой эффект влияния мотивации на академическую успеваемость, тогда как непрямой эффект, обусловленный медиаторным влиянием показателей «Шкалы контроля за действием» и поведенческого самоконтроля, в этих моделях оказался незначимым, что свидетельствует об отсутствии значимого медиаторного эффекта. В моделях 1б и 2б, напротив, прямой эффект влияния «Шкалы контроля за действием» и поведенческого самоконтроля на академическую успеваемость оказался незначимым, а непрямой эффект, обусловленный медиатором — познавательной мотивацией, оказался значимым. Причем эффект влияния на

Таблица 2 / Table 2

**Предикторы академической успеваемости (N = 641)**  
**Predictors of academic performance (N = 641)**

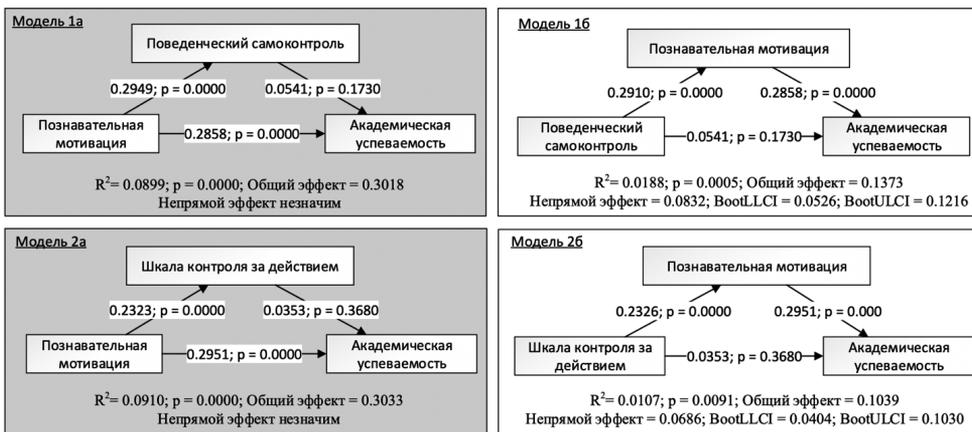
Предикторы	$\beta$	t	p	VIF
Мотивация достижения / Achievement motivation	0,176	3,183	0,002	2,173
Экстернальная мотивация / External motivation	–0,127	–3,048	0,002	1,230
Познавательная мотивация / Cognitive motivation	0,110	1,977	0,048	2,204

*Примечание:*  $\beta$  — стандартизированный регрессионный коэффициент, t — T-статистика, связанная с уровнем значимости, p — уровень значимости, VIF — фактор, увеличивающий дисперсию.

*Note:*  $\beta$  — standardized regression coefficient, t — T-statistic associated with the significance level, p — significance level, VIF — dispersion inflation factor.

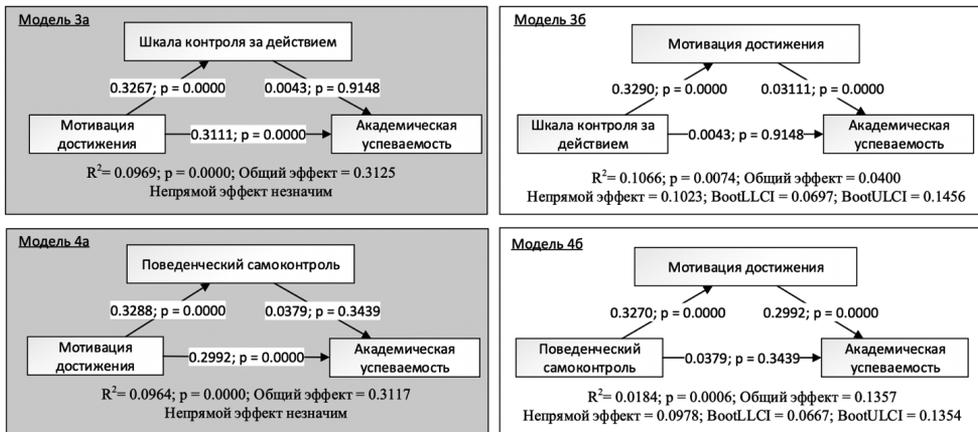
академическую мотивацию «Шкалы контроля за действием» выше (0,0832), чем «Поведенческого самоконтроля» (0,0686). Однако эти опосредованные эффекты оказались меньше, чем прямые эффекты от «Познавательной мотивации» (0,2858 и 0,2958). В связи с

этим можно предположить, что познавательная мотивация сама по себе оказывает влияние на успеваемость независимо от индивидуальных особенностей волевой регуляции учащихся, а вот особенности воли — только опосредованно через мотивацию.



**Рис. 1.** Сравнение пригодности моделей, где предикторами попеременно выступают показатели познавательной мотивации (модель 1а и 2а) и волевой регуляции (поведенческий самоконтроль и шкала контроля за действием: модели 1б и 2б) (N = 641)

**Fig. 1.** Comparison of the suitability of models where the predictors are alternately indicators of cognitive motivation (model 1a and 2a) and volitional regulation (behavioral self-control and action control scale: models 1b and 2b) (N = 641)



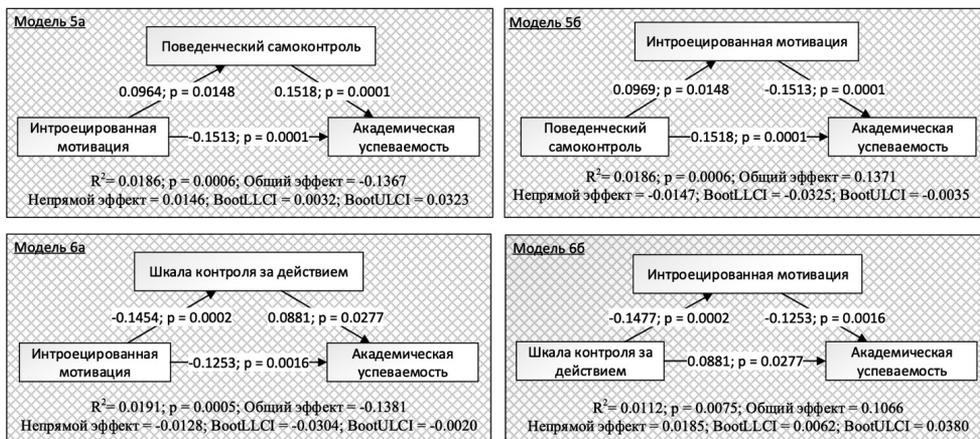
**Рис. 2.** Сравнение пригодности моделей, где предикторами попеременно выступают показатели мотивации достижения (модели 3а и 4а) и волевой регуляции (модели 3б и 4б) (N = 641)

**Fig. 2.** Comparison of the suitability of models where indicators of achievement motivation (model 3a and 4a) and volitional regulation (models 3b and 4b) are alternately predictors (N = 641)

Для моделей 3а и 4а был получен значимый прямой эффект влияния мотивации достижения на академическую успеваемость, а непрямой эффект, связанный с медиацией показателей «Шкалы контроля за действием» и «Поведенческого самоконтроля», оказался незначимым (рис. 2). Соответственно, в данном случае медиаторные эффекты отсутствуют. Для моделей 3б и 4б, напротив, эффекты прямого влияния «Шкалы контроля за действием» и «Поведенческого самоконтроля» оказались незначимыми, а не прямые эффекты, обусловленные медиацией мотивации достижения, — значимыми. В связи с этим можно заключить, что для мотивации достижения наблюдаются сходные закономерности, как и для познавательной мотивации. Она может выступать медиатором для «Шкалы контроля за действием» и «Поведенческого самоконтроля». Однако прямые эффекты мотивации достижения также оказались выше (0,3111 и 0,2992), чем опосредованные эффекты показателей волевой регуляции, при этом влияние «Шкалы контроля за действием» выше, чем «Поведенческого самоконтроля» (0,1023 и 0,0978 соответственно).

Для моделей 5а и 6а (рис. 3) интроецированная мотивация выступает в качестве предиктора, а для моделей 5б и 6б — в качестве медиатора. Как можно видеть, для всех четырех моделей были обнаружены значимые прямые и не прямые эффекты, причем для интроецированной мотивации наблюдались отрицательные прямой и общий эффекты, а для «Шкалы контроля за действием» и «Поведенческого самоконтроля» — положительные. Однако для всех моделей величины прямых эффектов оказались примерно в десять раз больше, чем не прямых, что позволяет заключить, что даже если медиаторные эффекты и имеют место, они совсем невелики. В связи с этим можно предположить, что интроецированная мотивация и индивидуальные особенности волевой регуляции относительно мало связаны между собой и не оказывают заметных медиаторных эффектов друг на друга.

На рис. 4 представлены модели для экстеральной мотивации: для моделей 7а и 8а она выступает в качестве предиктора, а для моделей 7б и 8б — в качестве медиатора. Для модели 7а был получен значимый отрицательный прямой эффект влияния экс-



**Рис. 3.** Сравнение пригодности моделей, где предикторами попеременно выступают показатели интроецированной мотивации (модели 5а и 6а) и волевой регуляции (модели 5б и 6б) (N = 641)  
**Fig. 3.** Comparison of the suitability of models where indicators of introjected motivation (models 5a and 6a) and volitional regulation (models 5b and 6b) are alternately predictors (N = 641)

тернальной мотивации на успеваемость, а непрямой эффект, связанный с медиацией «Шкалы контроля за действием», оказался незначим. Для модели 7б, напротив, прямой эффект влияния «Шкалы контроля за действием» на успеваемость оказался незначим, а непрямой эффект, связанный с медиацией экстернальной мотивации, значим. Однако размеры прямого и непрямого эффектов в данном случае совпадают, что ставит под сомнение значимость этого эффекта. Для моделей 8а и 8б были обнаружены значимые прямые и непрямые эффекты. Однако прямые эффекты в разы превосходили непрямые. Это позволяет предполагать, что в случае с поведенческим самоконтролем и экстернальной мотивацией медиаторные эффекты не оказывают заметного влияния на успеваемость.

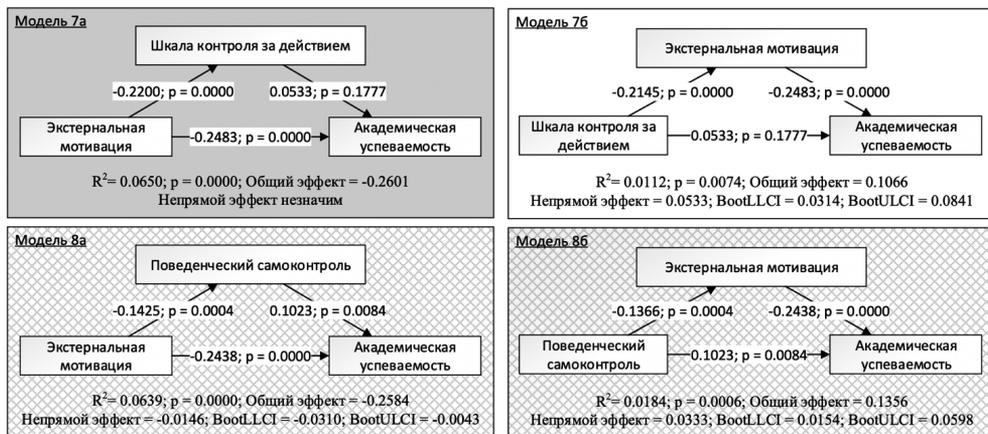
### Обсуждение результатов

Полученные нами данные позволяют судить о мотивационных и волевых предикторах академической успеваемости студентов вуза. Они подтверждают первую гипотезу. Основным результатом заключается в том, что успеваемость связана с академической мо-

тивацией и индивидуальными особенностями волевой регуляции учащихся. Согласно данным регрессионного анализа, мотивация достижения, экстернальная и познавательная мотивация могут оказывать независимое влияние на успеваемость.

По второй гипотезе можно сказать, что полученные нами эмпирические данные свидетельствуют в пользу модели, в которой индивидуальные особенности волевой регуляции выступают в качестве предиктора успеваемости, а академическая мотивация — в качестве медиатора. Результаты медиационного анализа свидетельствуют о том, что влияние волевой регуляции на успеваемость может быть опосредовано академической мотивацией. Однако этот эффект зависит от вида мотивации: он наиболее выражен для познавательной мотивации и мотивации достижения, тогда как для интроецированной мотивации он почти не проявился, а для экстернальной мотивации он проявился только для «Шкалы контроля за действием».

Рассматривая полученные результаты, можно прийти к выводу, что в целом они согласуются с результатами других исследований: успеваемость у студентов связана как



**Рис. 4.** Сравнение пригодности моделей, где предикторами попеременно выступают показатели экстернальной мотивации (модели 7а и 8а) и волевой регуляции (модели 7б и 8б) (N = 641)

**Fig. 4.** Comparison of the suitability of models where indicators of external motivation (models 7a and 8a) and volitional regulation (models 7b and 8b) are alternately predictors (N = 641)

с показателями академической мотивации, так и волевой регуляции, при этом наиболее сильные связи наблюдаются для познавательной мотивации и мотивации достижения, что хорошо согласуется с данными, полученными ранее на школьниках (Гордеева, Сычев, 2024). Также показано, что интроицированная и экстерналиная мотивация связаны с успеваемостью значимо отрицательно, что свидетельствует в пользу того, что в процессе обучения в вузе главным фактором успешности является внутренняя, а не внешняя мотивация.

Связи между индивидуальными особенностями волевой регуляции и успеваемостью в сравнении с мотивацией заметно слабее. Значимые корреляции были обнаружены для «Шкалы контроля за действием» и «Поведенческого самоконтроля». Полученные результаты позволяют предположить, что у людей с ориентацией на действие в среднем успеваемость будет выше, чем у людей с ориентацией на состояние, что согласуется с представлениями Ю. Куля (Kooze, Baumann, 2018). Связи успеваемости и самоконтроля также согласуются с данными как отечественных, так и зарубежных исследований (Шляпников, 2021; Duckworth et al., 2019).

Результаты регрессионного анализа свидетельствуют, что мотивационные и волевые факторы позволяют объяснить примерно 11,1% дисперсии успеваемости. На наш взгляд, это достаточно высоко, учитывая, что в нашей модели совсем не учитываются когнитивные факторы, а также ситуативные и контекстные переменные, которые, согласно исследованиям, вносят основной вклад в успеваемость (Двойнин, Троцкая, 2022). Согласно полученной модели, лучше всего академическую успеваемость позволяют предсказывать мотивация достижения, экстерналиная и познавательная мотивация. Необходимо также отметить, что в нашей работе оценивались лишь некоторые индивидуальные особенности волевой регуляции, а именно — волевые диспозиции и волевой самоконтроль. Однако, как отмечают многие исследователи, волевая регуляция — это не

свойство, а процесс, который представлен действиями или операциями (волевыми актами), направленными на восполнение дефицита побуждения (Иванников и др., 2014). Хотя пока у нас нет стандартизированных методик для изучения этих действий, мы все равно можем предполагать, что именно они вносят наибольший вклад в успешность обучения. Это побуждает нас к поиску более совершенных методов диагностики волевой регуляции.

В то время как результаты корреляционного и регрессионного анализа воспроизводят закономерности, ранее уже обнаруженные на учащихся средней школы, результаты медиаторного анализа, на наш взгляд, раскрывают новые взаимосвязи волевой регуляции и мотивации студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокая академическая мотивация, в первую очередь внутренняя, является самостоятельным предиктором успеваемости и не нуждается в волевой регуляции. Что же касается воли, то здесь все наоборот: индивидуальные особенности волевой регуляции оказывают влияние на успеваемость только при наличии высокой академической мотивации, причем мотивации внутренней, а не внешней. Исключение здесь составляет модель 7б, в которой влияние «Шкалы контроля за действием» связано с экстерналиной мотивацией. Однако в данной модели все связи носят отрицательный характер, что может означать, что у людей с ориентацией на состояние выше экстерналиная мотивация, которая негативно влияет на успеваемость в целом.

В целом полученные результаты могут свидетельствовать о том, что волевая регуляция — это результат совместного действия мотивации и индивидуальных особенностей волевой регуляции, которое носит довольно сложный характер. По всей видимости, сами по себе устойчивые характеристики воли, такие как волевые диспозиции или выраженность самоконтроля, не способны оказать большого влияния на успеваемость и требуют мотивации, причем наиболее заметным это влияние становится при наличии внутренней

мотивации. Этот факт хорошо согласуется с представлениями о волевой регуляции, развиваемыми в работах В.А. Иванникова и его учеников (Иванников и др., 2014).

Нельзя не упомянуть о связи успеваемости с такими факторами, как возраст, уровень и курс обучения. По всей видимости, все эти переменные естественным образом связаны между собой и вместе оказывают положительное влияние на успеваемость: чем старше студенты, тем лучше они учатся. Однако этой связи сложно дать простое объяснение, так как возраст, курс, уровень образования могут быть связаны со множеством важных, но трудно контролируемых переменных: большим опытом, полученным студентами в процессе обучения, неравномерным отсевом учащихся (уходят слабейшие), особенностями учебной программы (на старших курсах больше дисциплин специализации), а главное — особенностями жизненной ситуации студентов. Безусловно, студенты, принявшие участие в нашем исследовании, старше, чем учащиеся других вузов, потому что большинство из них приняли решение пойти учиться не сразу после школы, а после учебы в сузуе, другом вузе, работы или службы в армии, что также определяет особенности их воли и мотивации. Однако необходимо отметить, что сегодня таких студентов становится все больше и больше, особенно благодаря развитию системы непрерывного образования. В связи с этим изучение данных феноменов приобретает большое значение, поэтому оно должно составить предмет наших дальнейших изысканий.

### **Заключение**

В целом полученные результаты позволяют принять выдвинутые гипотезы и лучше понять вклад мотивационных и волевых факторов в успеваемость студентов вуза. Особенности академической мотивации и волевой регуляции студентов могут выступать в качестве предикторов их академической успеваемости. Наибольший вклад в успеваемость вносит академиче-

ская мотивация, причем внутренняя мотивация и мотивация достижения связаны с успеваемостью положительно, а внешняя и интроецированная — отрицательно. Что касается волевой регуляции, то здесь успеваемость связана со «Шкалой контроля за действием» и поведенческим самоконтролем. Однако результаты медиаторного анализа позволяют предполагать, что влияние волевых факторов на успеваемость носит опосредованный характер, а медиаторами здесь выступают внутренняя мотивация и мотивация достижения. Можно предположить, что индивидуальные особенности волевой регуляции оказывают влияние на успеваемость только при наличии высокой внутренней мотивации.

Полученные результаты подчеркивают важность внутренней мотивации в процессе обучения в вузе. Поскольку студенты являются взрослыми людьми, которые самостоятельно приняли решение пойти учиться, внутренняя мотивация и воля становятся для них важными регуляторами учебной деятельности. Этот факт необходимо учитывать при разработке образовательных программ высшего образования, а также нормативных актов, регулирующих учебный процесс. С целью повышения качества образования в вузе необходимо создавать условия, способствующие формированию внутренней мотивации и обеспечивающие студентов академической свободой, качественной обратной связью и поддержкой.

Необходимо отметить, что в данной работе анализировался только один срез успеваемости студентов, тогда как, по мнению Х. Хекхаузена, значение мотивации и воли возрастает с течением времени. В связи с этим в дальнейшем планируется изучение динамики академической успеваемости студентов на протяжении всего обучения в вузе и ее связи с академической мотивацией и волей. Также планируется использовать в качестве показателей успешности обучения студентов показатели их активности в электронной образовательной

среде института. Помимо этого, планирует-ся подробно исследовать связь успешности мотивации и возраста, уровня и курса обучения, а также рассмотреть особенности предикторов успеваемости у различных возрастных групп.

**Ограничения.** Наши данные были получены хотя и на большой, но своеобразной выборке. Во-первых, исследовались студенты-психологи, тогда как есть данные, указывающие на то, что у студентов разных направлений подготовки связь воли и успеваемости может отличаться (Шляпников, 2021). Во-вторых, исследование проводилось в частном вузе, где большинство студентов самостоятельно оплачивает свое обучение, что могло сказаться на особенностях их мотивации. В связи с этим важно перепроверить обнаруженные закономерности на других выборках. В-третьих, к ограничениям исследования следует отнести и половозрастные особенности выборки. Помимо этого, стоит вопрос, насколько точно используемый сред-

ний балл отражает академическую успеваемость студентов. В связи с этим стоит задача поиска других показателей академической успеваемости, которые могли бы дополнить общую картину.

**Limitations.** Our data were obtained from a large but unique sample. Firstly, psychology students were studied, whereas there is evidence indicating that the relationship between willpower and academic performance may differ among students of different fields of study (Shlyapnikov, 2021). Secondly, the study was conducted at a private university, where most students pay for their own tuition, which could affect the characteristics of their motivation. In this regard, it is important to double-check the discovered patterns in other samples. Thirdly, the limitations of the study include the age and gender characteristics of the sample. In addition, there is a question of how accurately the average score used reflects the academic performance of students. In this regard, the task is to find other indicators of academic performance that could complement the overall picture.

### Список источников / References

1. Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г. (2023). Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель. *Психолого-педагогические исследования*, 15(3), 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2023150302
2. Варламова, Т.А., Гохберг, Л.М., Зорина, О.А., Кузнецова, В.И., Озерова, О.К., Портнягина О.Н., Шугаль, Н.Б. (2024). *Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник* (Н.Ю. Анисимов, Д.В. Афанасьев, И.В. Васильев, Л.М. Гохберг, Я.И. Кузьминов, Н.Б. Шугаль, ред. коллегия). М.: ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. doi:10.17323/978-5-7598-3020-7
3. Горбунова, Е.В. (2018). Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США. *Вопросы образования*, (1), 110–131. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-110-131
4. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению). *Психологическая наука и образование*, 29(1), 75–86. DOI:10.17759/pse.2024290106
5. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 98–109. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150302>
6. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). Educational and Motivational Predictors of Academic Achievement (Based on PISA 2018). *Psychological Science and Education*, 29(1), 75–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106>
7. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 98–109. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150302>

- <https://elibrary.ru/item.asp?id=21836182> (дата обращения: 31.03.2025).  
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. «Academic motivation scales» questionnaire. *Psychology Journal*, 35(4), 98–109. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21836182> (viewed: 31.03.2025).
6. Двойнин, А.М., Савенков, А.И., Поставнев, В.М., Троцкая, Е.С. (2020). Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников. *Вопросы психологии*, 66(6), 106–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46530249> (дата обращения: 31.03.2025).  
Dvoinin, A.M., Savenkov, A.I., Postavnev, V.M., Trotskaya, E.S. (2020). Cognitive predictors of academic success in preschool and primary school children. *Voprosy Psikhologii*, 66(6), 106–116. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46530249> (viewed: 31.03.2025).
  7. Двойнин, А.М., Троцкая, Е.С. (2022). Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? *Психологическая наука и образование*, 27(2), 42–52. DOI:10.17759/pse.2022270204  
Dvoinin, A.M., Trotskaya, E.S. (2022). Cognitive Predictors of Academic Success: How Do the General Patterns Work in the Early Stages of Education? *Psychological Science and Education*, 27(2), 42–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270204>
  8. Иванников, В.А., Эйдман, Е.В. (1990). Структура волевых качеств по данным самооценки. *Психологический журнал*, 11(3), 39–49.  
Ivannikov, V.A., Eidman, E.V. (1990). The structure of volitional qualities according to self-assessment data. *Psychological Journal*, 11(3), 39–49.
  9. Иванников, В.А., Гусев, А.Н., Барбанов, Д.Д., Эйдман, Е.В. (2020). Связь осмысленности жизни и способа контроля за действием с самооценками студентами волевых качеств. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (2), 27–44. DOI:10.11621/vsp.2020.02.01  
Ivannikov, V.A., Gusev, A.N., Barabanov, D.D., Eidman, E.V. (2020). Meaningfulness and action orientation as predictors of self-control and willpower traits. *Moscow University Psychology Bulletin*, (2), 3–26. (In Russ.). doi:10.11621/vsp.2020.02.01
  10. Иванников, В.А., Барабанов, Д.Д., Монроз, А.В., Шляпников, В.Н., Эйдман, Е.В. (2014). Место понятия «Воля» в современной психологии. *Вопросы психологии*, (2), 15–23.  
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21777998> (дата обращения: 31.03.2025).  
Ivannikov, V.A., Barabanov, D.D., Monroz, A.V., Shliapnikov, V.N., Aidman, E.V. (2014). The role of the notion of will in contemporary psychology. *Voprosy Psikhologii*, (2), 15–23. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21777998> (viewed: 31.03.2025).
  11. Ильин, Е.П. (2000). *Психология воли*. СПб.: Питер.  
Il'in, E.P. (2000). *Psychology of will*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
  12. Никитская, М.Г., Толстых, Н.Н. (2018). Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век. *Современная зарубежная психология*, 7(2), 100–113. doi:10.17759/jmpf.2018070210  
Nikitskaya, M.G., Tolstykh, N.N. (2018). Foreign studies of academic motivation: the XXI century. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(2), 100–113. (In Russ.). doi:10.17759/jmpf.2018070210
  13. Фомина, Т.Г. (2022). Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования. *Современная зарубежная психология*, 11(3), 27–37. DOI:10.17759/jmpf.2022110303  
Fomina, T.G. (2022). Conceptual Approaches to the Analysis of Self-regulated Learning in Foreign Psychology. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 11(3), 27–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmpf.2022110303>
  14. Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Моросанова, В.И. (2021). Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся. *Психологическая наука и образование*, 26(5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>  
Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2021). Longitudinal Study of the Relationship Between Conscious Self-Regulation, School Engagement and Student Academic Achievement. *Psychological Science and Education*, 26(5), 30–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>
  15. Фомина, Т.Г., Филиппова, Е.В., Моросанова, В.И. (2024). Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся. *Психолого-педагогические исследования*, 16(3), 156–173. DOI:10.17759/psyedu.2024160310  
Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2024). Conscious Self-regulation and School Engagement as Resources for Students' Subjective Well-being. *Psychological-Educational Studies*, 16(3), 156–173. (In Russ.). DOI:10.17759/psyedu.2024160310

16. Шапкин, С.А. (1997). *Экспериментальное изучение волевых процессов*. М.: Смысл. Shapkin, S.A. (1997). *Experimental study of volitional processes*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
17. Шляпников, В.Н. (2021). Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов. *Психологическая наука и образование*, 26(1), 66–75. DOI:10.17759/pse.2021260104  
Shlyapnikov, V.N. (2021). Relationship Between Volitional Regulation and Academic Achievements in University Students. *Psychological Science and Education*, 26(1), 66–75. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260104>
18. Шляпников, В.Н. (2022). Воля: потерянное звено современной зарубежной психологии. *Экспериментальная психология*, 15(1), 72–87. doi:10.17759/exppsy.2022150105  
Shlyapnikov, V.N. (2022). Will: The Lost Link of Contemporary Foreign Psychology. *Experimental Psychology (Russia)*, 15(1), 72–87. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150105>
19. Birgili, B., Seggie, F.N., Kızıltepe, Z. (2019). Investigating the Relationship between Volitional Strategies and Academic Achievement in a Flipped Learning Environment. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 345–375 DOI:10.15516/cje.v21i1.3006
20. Duckworth, A.L., Taxer, J.L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B.M., Gross, J.J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230
21. Koole, S.L., Baumann, N. (2018). Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. In: N. Baumann, M. Kazén, M. Quirin, S.L. Koole (Eds.), *Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition* (pp. 3–14). Göttingen: Hogrefe Publishing.
22. McGraw, K.O., Wong, S.P. (1992). A common language effect size statistic. *Psychological bulletin*, 111(2), 361.
23. Meens, E.E., Bakx, A.W., Klimstra, T.A., Denissen, J.J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54–70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006>

### **Информация об авторах**

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

**Мария Александровна Шестова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, факультет общей и клинической психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0750-1989>, e-mail: shestova-ma@inpsycho.ru

### **Information about the authors**

**Vladimir N. Shlyapnikov**, Candidate of Science (Psychology), Head of the Department of Personality and Individual Differences, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

**Mariia A. Shestova**, Candidate of Science (Psychology), Associate professor, Department of General Psychology, Faculty of General and Clinic Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0750-1989>, e-mail: shestova-ma@inpsycho.ru

### **Вклад авторов**

Шляпников В.А. — идея; планирование исследования; применение статистических методов для анализа данных; написание рукописи; контроль за проведением исследования.

Шестова М.А. — аннотирование и оформление рукописи; проведение исследования: сбор данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### ***Contribution of the authors***

Vladimir N. Shlyapnikov — ideas; planning of the research; application of statistical methods for data analysis, writing the manuscript; control over the research.

Mariia A. Shestova — annotation and designed of the manuscript, conducting the research: data collection; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### ***Конфликт интересов***

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### ***Conflict of interest***

The authors declare no conflict of interest.

### ***Декларация об этике***

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участника).

### ***Ethics statement***

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / participant's close relatives).

Поступила в редакцию 06.04.2025

Received 2025.04.06

Поступила после рецензирования 30.05.2025

Revised 2025.05.30

Принята к публикации 19.01.2026

Accepted 2026.01.19

Опубликована 27.02.2026

Published 2026.02.27