

DOI 10.58351/2949-2041.2025.29.12.003

Кротова Инна Владимировна

доцент кафедры клинической психологии и психологии личности

Институт психологии и образования,

Казанский (Приволжский) федеральный университет

**ПОЧЕМУ СТУДЕНТЫ УСТАЮТ УЧИТЬСЯ? ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ
ИНФОРМАЦИОННОЙ УСТАЛОСТИ СТУДЕНТОВ
WHY DO STUDENTS GET TIRED OF STUDYING? PERSONAL PREDICTORS
OF STUDENTS' «INFORMATION FATIGUE»**

Аннотация. Одной из существенных проблем современного образования является то, что студенты одновременно находятся в условиях необходимости получать новую информацию и не справляются с ней из-за отсутствия универсальных настроек в навигации экспертного образовательного контента. В итоге от курса к курсу, существует риск развития информационной усталости, как ответной реакции личности на стрессор.

Результаты исследования показали, что ответ «устал учиться» на старших курсах взаимосвязан с установкой – «нельзя отказаться от использования информационно-образовательного контента» ($p \leq 0,05$), личностные предикторы: «локус контроля – Я», «самоконтроль», «коррекция» ($p \leq 0,05$), которые проявляются в неуверенности в своих силах и возможности контролировать и изменить ситуацию, а способность решительно действовать зависит от удовлетворения потребности в признании ($p \leq 0,01$) (200 студентов: по 50 человек с 1 по 4 курсы обучения социо-гуманитарного направления КФУ, 2024 г.).

Ключевые слова: Высшее образование, информационная усталость, образовательный контент, личностные предикторы, психологическая безопасность.

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Использование студентами информационно-образовательного (экспертного) контента зачастую носит противоречивый характер и не всегда соответствуют целям системы высшего образования, заявленным в образовательной риторике и политике: от попадания в «цифровую кроличью нору» (Zhou, Deng, 2024) до прокрастинации в студенческой среде (Лебедева, Мальцев, Султанов, 2022) и больших стрессовых перегрузок, выражающихся в стратегиях «избегания» и низкой успеваемостью (Amirkhan, Bowers, Logan, 2019). В условиях, когда есть возможность получить технически доступную информацию в качестве полученного знания, снижается мотивацию и к самостоятельному обучению, и созданию нового знания (Зотова, Зотов, 2015; Mazman Akar, 2024).

Опираясь в исследовании на структуру «информационная среда – стресс – личность» нами используется несколько наборов данных для изучения основных предикторов и их конфигураций информационной усталости при выборе о необходимости использования контента в учебно-образовательных целях. Базовыми ориентирами для нас выступают результаты авторских исследований в русле имплицитного подхода – составляющие психологической безопасности: позитивное окружение, опытность и внутренний комфорт, их психологические корреляты – социальная поддержка и суверенность (Харламенкова и др., 2027), как препятствующие развитию ПТСР в информационной среде. Согласно гипотезе – стресс испытывают студенты после «встречи с информацией», когда сталкиваются с необходимостью: а) увеличить объёмы ее изучения и просмотра, б) развивать умение информационного конспектирования в гипернасыщенной информационной среде. Источником травматизации и является информация



для учебы, именно отношение к ней мы выясняли у студентов от первого до четвертого курса обучения в их интерпретации учебно-информационной нагрузки. Личность сталкивается с событием, которое превосходит ее возможности для его преодоления и сложный выбор в ситуации неопределенности, личностные предикторы, выступают либо барьерами, либо ресурсами информационной устойчивости (безопасности) (Кротова, 2024).

Методика исследования.

Участники.

Для решения исследовательской задачи группы были представлены студентами с 1 по 4 курс в количестве 50 человек в каждой выборке. Всего 200 человек социо-гуманитарного направления Казанского (Приволжского) федерального университета в 2024 году.

Были выделены следующие темы исследования: а) высшее образование в условиях информационной среды, б) информационная усталость, как следствие выбора в использовании контента, и в) личностные предикторы.

Методики исследования.

Методика «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев) – внутренняя осмысленность и устойчивость выбора в неопределенности, методика «Способность к самоуправлению» (Н.М. Пейсахов) – осуществление выбора, расстановка приоритетов в условиях риска, например, принять неправильное решение, методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей – метод парных сравнений (В.В. Скворцов) – умение прислушиваться к своим потребностям (всего 34 показателя).

Авторская анкета из двух частей по принципу двухмерного опросника и ответов «да», «нет» для выяснения причин выбора в состоянии информационно-образовательной неопределенности (влияние окружения, польза, престиж):

а) «Почему я использую информационно-образовательный контент в учебе?» (№ 21 – «все прогрессивные так делают», № 22 – «помогает в подготовке к семинарским занятиям и т.п.», № 23 «всегда позволяет получить высокие баллы», № 24 – «благодаря ему, я знаю больше, чем остальные», № 25 – «все используют и я использую», № 26 – «нельзя отказаться от его использования»);

б) «Почему я не использую информационно-образовательный контент в учебе?» (№ 27 – «в разных источниках одно и то же», № 28 – «нет ничего интересного и полезного», № 29 – «не помогает при выполнении заданий», № 30 – «не могу разобраться в информационном потоке», № 31 «его часто используют те, кто совсем ничего не знает», № 32 – «все говорят, что это вредно», № 33 – «не помогает получить высокие баллы, даже, наоборот», № 34 – «устал учиться, погружаться в контент»).

Обработка данных.

Анализ данных проводился с помощью программного обеспечения Statistica 10. В обработке результатов использовались методы: описательная статистика, коэффициент t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона для выявления взаимосвязей между рассматриваемыми показателями и проверки линейных связей ($p \leq 0,05$; 0,01 и 0,001).

Результаты

Статистическое сравнение показателей по t-критерию Стьюдента для независимых выборок позволило выявить различия между выраженностью следующих показателей на разных курсах обучения:

– на первом курсе более выражен, чем на четвертом курсе показатель № 24 «благодаря ему (контенту), я знаю больше, чем остальные» ($p \leq 0,05$; 2.159), (среднее значение показателя: в первой группе 0.69, в четвертой группе 0.27);



– на втором курсе более выражен, чем на третьем курсе показатель № 30 «не могу разобраться в информационном потоке», ($p \leq 0,05$; 2.400), (среднее значение показателя: во второй группе 0.31, в третьей группе 0.00);

– на третьем курсе более выражен, чем на первом курсе показатель № 27 – «в разных источниках одно и то же» ($p \leq 0,01$; 2.866), (среднее значение показателя: в третьей группе 0.64, в первой группе 0.15);

– на четвертом курсе более выражен, чем на третьем курсе показатель № 34 – «устал учиться, погружаться в контент» ($p \leq 0,05$; 2.385) (среднее значение показателя: в четвертой группе 0.45, в третьей группе 0.07).

Таким образом, исходя из полученных результатов сравнительного анализа, на данном этапе исследования можно сделать выводы:

– не наблюдается линейного роста того или иного показателя, связанного с изменением отношения к необходимости использования информационно-образовательного контента,

– но можно отметить, что на первом курсе ответ № 24 относится к первой половине авторского опросника с положительной оценкой и выделенными преимуществами при использовании контента в учебе, ответы же со второго по четвертый курс относятся ко второй половине авторского опросника с отрицательной оценкой необходимости обращения к контенту;

– отношение к необходимости использования контента меняется следующим образом: на первом курсе – «благодаря контенту, я знаю больше, чем остальные», на втором курсе – «не могу разобраться в информационном потоке», на третьем курсе – «в разных источниках одно и то же», на четвертом курсе – «устал учиться, погружаться в контент».

Далее приводятся результаты корреляционного анализа показателей отношения студентов к выбору использования контента и его личностных предикторов и были определены следующие взаимосвязи:

– на первом курсе – показатель № 24 «благодаря ему, я знаю больше, чем остальные» $p \leq 0,01$ имеет прямую взаимосвязь с показателем № 12 «принятие решения» ($T\phi=0.73^{**}$, $p \leq 0,01$), который, в свою очередь имеет обратную взаимосвязь с показателем № 17 «потребность в безопасности» ($T\phi=-0.78^{**}$, $p \leq 0,01$);

– на втором курсе – показатель № 30 «не могу разобраться в информационном потоке» имеет прямую взаимосвязь с показателем № 16 «материальные потребности» ($T\phi=0.75^{**}$, $p \leq 0,01$), имеет прямую взаимосвязь с показателем № 21 – «все прогрессивные так делают», ($T\phi=0.72^{**}$, $p \leq 0,01$), и обратную взаимосвязь с показателем № 20 «потребность в самовыражении» ($T\phi=-0.85^{***}$, $p \leq 0,001$);

– на третьем курсе – показатель № 27 «на всех ресурсах одно и то же» имеет прямую взаимосвязь с показателем № 24 «благодаря ему, я знаю больше, чем остальные» ($T\phi=0.65^*$, $p \leq 0,05$), имеет прямую взаимосвязь с показателем № 21 – «все прогрессивные так делают» ($T\phi=0.65^*$, $p \leq 0,05$), который, в свою очередь имеет обратную взаимосвязь с показателем № 20 «потребность в самовыражении» ($T\phi=-0.70^{**}$, $p \leq 0,01$), а № 20 обратную взаимосвязь с № 19 «потребность в признании» ($T\phi=-0.70^{**}$, $p \leq 0,01$);

– на четвертом курсе – показатель № 34 – «устал учиться, погружаться в контент» имеет прямую взаимосвязь с показателем № 26 – «нельзя отказаться от его использования» ($T\phi=0.63^*$, $p \leq 0,05$), имеет обратную взаимосвязь с показателем № 5 «локус контроля – Я» ($T\phi=-0.63^*$, $p \leq 0,05$), который, в свою очередь имеет прямую взаимосвязь с показателем № 13 «самоконтроль» ($T\phi=0.73^*$, $p \leq 0,05$), и прямую с № 14 «коррекция» ($T\phi=0.69^*$, $p \leq 0,05$); также отмечается прямая взаимосвязь двух показателей – № 12 «принятие решения» и № 19 «потребность в признании» ($T\phi=0.77^{**}$, $p \leq 0,01$).

Выделяя первый курс, как этап общей адаптации, ранее уже было отмечено, что здесь положительной отношение к необходимости использования информационно-образовательного контента. Можем дополнить выводы, что имеющаяся установка обеспечивается готовностью и желанием действовать для удовлетворения потребности в безопасности.



На втором курсе, так называемая «стадия отрицания» – «не могу разобраться в информационном потоке» стимулируется потребностью получить выгоду и сравнения себя с преуспевающей группой («все прогрессивные так делают») для удовлетворения потребности в самовыражении.

Студенты третьего курса не демонстрируют явный гнев, но испытывают недовольство и разочарование – «на всех ресурсах одно и то же», которая поддерживается установкой, что все-таки «благодаря контенту, я знаю больше, чем остальные» для удовлетворения потребности в самовыражении и потребности в признании.

И, наконец, на четвертом курсе обучения «стадия депрессии» в контексте информационной усталости – «устал учиться, погружаться в контент», но при этом же – «нельзя отказаться от его использования», которые проявляются во взаимосвязи с неуверенностью в своих силах и возможности контролировать и изменить ситуацию, а способность решительно действовать зависит от удовлетворения потребности в признании.

Обсуждение результатов

На основании полученных результатов, отвечая на вопрос «почему студенты устают учиться?», личностными предикторами информационной усталости в амбивалентном отношении «устал учиться, но невозможно отказаться» были определены низкий уровень: локус контроля-Я, самоконтроль, коррекция, принятие решения, потребность в признании.

Интересно отметить, что от первого к четвертому курсу отношение к информационно-образовательному контенту смещалось от значимости влияния окружения, далее к престижности использования и затем к пользе; от потребности в безопасности, к потребности самовыражения и потребности в признании; параметры личностных предикторов в своей совокупности проявляются на четвертом курсе («локус контроля-Я», «самоконтроль», «потребность в признании»).

Ограничения исследования

Надежность и валидность методик исследования соответствовали основным требованиям психометрии, так как вероятность развития ПТСР определяется отношением личности к угрожающей ситуации, с учётом ее ценностей, мотивов, мировоззрения. Однако, безусловно, наше исследование имеет определенные ограничения: а) не исследовался ряд личностных предикторов посттравматического стрессового расстройства, таких как: тревожность, пессимистичность, зависимость и т.п., б) не был применен лонгитюдный метод исследования, как возможная перспектива в дальнейшем изучении поставленной исследовательской задачи.

Заключение

В частности, мы утверждаем, что существующая стратегия при разработке источников электронного обучения, фокусируется на качестве и безопасности, но уделяет мало внимания тому, насколько платформа и содержание программы соответствуют потребностям современных учащихся. Мы изучили эту тему с позиции рисков информационной усталости на старших курсах, когда одновременно действует установка о том, что несмотря на усталость, «нельзя отказаться от информационно-образовательного контента», когда в условиях истощения личностные характеристики проявляются в неуверенности в своих силах контролировать и изменить происходящее, снижается эффективность сбор и анализа информации в реальном общении, поведении, деятельности, не позволяя перейти на этап саморегуляции и понимания что же требуется изменить с неудовлетворенной потребностью в признании.

Раскрытие информации о конфликте интересов

Конфликт интересов отсутствует.



Список литературы:

1. Зотова О.М., Зотов В.В. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вуза // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье», 2015, №4, 108-114 с. <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-peregruzki-kak-faktor-stressa-studentov-vuzov/viewer>
2. Кротова И.В. Личностные ресурсы человеческого капитала в информационной среде // Психология личности: методология, теория, практика/ Отв. ред. Д.В. Ушаков и др. – М.: Издание Институт психологи РАН, 2024. 1194 с., 658-664с.
3. Лебедева Ю.В., Мальцев А.В., Султанов И.В. Прокрастинация у студентов, изучающих отдельные дисциплины в онлайн-формате // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2022. Том 28. №4. С. 208–217. DOI: 10.15826/izv1.2022.28.4.078
4. Харламенкова Н. Е., Тарабрина Н. В., Быховец Ю. В., Ворона О. А., Казымова Н. Н., Дымова Е. Н., Шаталова Н. Е. Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017 – 263 с. (Труды Института психологии РАН)
5. Amirkhan, J. H., Bowers, G. K., & Logan, C. Applying stress theory to higher education: lessons from a study of first-year students. *Studies in Higher Education*, 2019, 45 (11), 2231–2244. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1601692>
6. Mazman Akar Sacide Güzin. Why do students disengage from online courses?, *The Internet and Higher Education*, Volume 62, 2024, 100948, ISSN 1096-7516, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100948>.
7. Yujie Zhou, Liping Deng. Breaking free from the “digital rabbit hole”: A configurational analysis of in-class smartphone distraction among university students, *The Internet and Higher Education*, Volume 62, 2024, 100949, ISSN 1096-7516, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100949>

