

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Кухтина Я.В.¹, Пашутина Е.Н.², Филипская А.В.¹

¹МИРЭА – Российский технологический университет

²Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. Вопрос изучения влияния цифровой образовательной среды на академическую прокрастинацию имеет высокую значимость для решения проблем онлайн-обучения и повышения его эффективности. Начальный этап перехода образовательного процесса в онлайн-формат был охарактеризован очевидным ростом уровня прокрастинации обучающихся. Однако на этом этапе данная форма обучения для большинства была новой, требующей адаптации к ней. Данная работа посвящена исследованию уровня академической прокрастинации обучающихся технических специальностей с позиции двухлетнего опыта работы в электронной образовательной среде. Исследование проводилось с помощью анкеты-опросника, составленной на основе шкалы студенческой прокрастинации К. Лэя, вопросы в которой были адаптированы под обучение в электронной образовательной среде. В опросе приняли участие 60 студентов различной академической успеваемости технических специальностей, обучающиеся на 1-3 курсах в РТУ МИРЭА (г. Москва). В результате были получены и проанализированы данные по двум направлениям: 1) уровень академической прокрастинации обучающихся в условиях цифровой образовательной среды; 2) влияние/связь онлайн-обучения и уровня академической прокрастинации. В результате исследования было установлено, что академическая прокрастинация при обучении в цифровой образовательной среде присуща в меньшей степени студентам 1 курса (40%), её уровень возрастает на 2 и 3 курсах (50% и 60% соответственно). Полученные результаты второго направления исследования продемонстрировали, что цифровая образовательная среда способствует развитию академической прокрастинации. Данный факт имеет, по нашему мнению, большое значение для дальнейшего рассмотрения психолого-педагогических особенностей организации занятий в электронной образовательной среде с целью повышения качества образования.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, онлайн-обучение.

Введение в проблему

Цифровая образовательная среда (ЦОС), реализующая образовательные программы с применением дистанционных технологий и цифровых средств обучения, активно исследуется специалистами из разных областей: философии, социологии, педагогики, психологии. В процессе исследований отмечаются сильные и слабые стороны обучения в ЦОС [10,16], разрабатываются новые технологии, методы и приемы, наиболее соответствующие условиям обучения в данной среде, описываются психолого-педагогические особенности организации обучения в ней.

Перед современным профессиональным образованием стоит задача обучения и воспитания будущих специалистов с такими личностными параметрами, как способность к самообразованию, мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, инициативность, самостоятельность оценок и т.д. ЦОС, делающая акцент на самостоятельной работе обучающихся, может способствовать развитию таких личностных качеств как самодисциплина, тайм-менеджмент, умение ставить цели, тем самым способствуя подготовке специалистов с выше обозначенными параметрами, а может и наоборот способствовать формированию или

развитию такого психологического феномена как прокрастинация. В 2020 году учебные заведения вынуждены были массово перейти в онлайн-формат из-за пандемии COVID-19. Для большинства обучающихся это был первый опыт обучения в таком формате, к которому нужно было адаптироваться. Исследователи, изучавшие проблему прокрастинации, отметили значительный рост академической прокрастинации при переходе на онлайн-обучение, что оказало большое влияние на эффективность обучения [1]. Сегодня обучающиеся имеют уже опыт обучения с применением дистанционных технологий. В связи с этим актуальным становится изучение проблемы академической прокрастинации в условиях обучения в цифровой среде. Важно понять формируются/развиваются ли требуемые личностные качества обучающихся в условиях электронной образовательной среды, или же это благодатная почва для формирования и развития прокрастинации, которая в дальнейшем негативно скажется на качестве обучения, на профессиональной сфере.

Краткий обзор исследований

Прокрастинация или феномен откладывания – один из самых изучаемых феноменов в зарубежной и отечественной психологии в последние десятилетия.

Под прокрастинацией понимают добровольную иррациональную задержку намеченного курса действий, несмотря на тот факт, что он будет иметь негативные последствия для человека [14].

Начало изучению прокрастинации было положено в конце XX столетия западными психологами. В научный оборот термин «прокрастинация» был введен в 1977 году П. Рингенбахом в книге «Прокрастинация в жизни человека». В конце XX — начале XXI века эта проблема привлекла внимание и российских психологов (Шухова Н., В.С. Ковылина, О.А. Шамшикова, И.Н. Кормачева, Михайлова Е. Л., Варваричева Я. И., В.В. Воробьева, Н.Е. Боровская). Работы российских исследователей помимо обобщения мирового теоретического и практического опыта имеют прикладной характер и посвящены изучению причин прокрастинации и взаимосвязи с различными поведенческими процессами, личностными и гендерными особенностями [2,3,5,7,9].

Исследование прокрастинации проводится по различным направлениям, таким как: прокрастинация и тревожные отношения; прокрастинация и мотивация отношений; прокрастинация и преодоление стратегии взаимоотношений; академическая прокрастинация.

Академическая прокрастинация (АП) является одной из самых распространенных и важных форм прокрастинации в студенческой среде. Анализ работы исследователей показал, что к её изучению обращаются многие исследователи. Исследования, проведенные ранее, выявили, что средние значения уровня прокрастинации у российских студентов варьируются от 42,29 до 50,31 [4].

При изучении причин АП были выявлены следующие причины: страх неудачи и неприязнь к задаче или отвращение к ней, причем первая приводит к высокому уровню тревоги и низкому уровню доверия, тогда как вторая отражает отрицательную самооценку [12], сложность и трудоёмкость задания, а также вид задания [8].

Анализируя научные работы, посвященные изучению академической прокрастинации, которые были опубликованы за последние пять лет, видим, что в них освещаются следующие вопросы/проблемы: взаимосвязь прокрастинации с перфекционизмом, взаимосвязь прокрастинации и учебной мотивации, взаимосвязь степени выраженности прокрастинации и самоопределения молодежи, взаимосвязь особенностей прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками студентов, психологические предикторы склонности субъекта к академической прокрастинации, особенности психологического времени личности студентов, склонных к прокрастинации, особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации. В 2020 году в связи с массовым переходом обучения в онлайн-формат из-за пандемии, появились исследования, предметом которых стало изучение АП при онлайн-обучении. На начальном этапе перехода обучения в онлайн-формат был зафиксирован очевидный рост АП [11]. Сегодня, когда обучающиеся имеют смешанный тип обучения

(они могут периодически, в зависимости от эпидемиологической обстановки, переводиться полностью на дистанционное обучение, либо иметь часть занятий (например, лекции) в онлайн-формате, а остальные – в обычном аудиторном формате) интересно изучить данную проблему с позиции двухлетнего опыта работы обучающихся в ЦОС.

Методы

Целью нашего исследования является изучение роли ЦОС в формировании или развитии академической прокрастинации. Мы предполагаем, что обучение с применением дистанционных образовательных технологий может способствовать формированию академической прокрастинации или её дальнейшему развитию.

Для достижения намеченной цели мы ставим следующие задачи:

- выявить наличие или отсутствие прокрастинации у обучающихся разных курсов технических специальностей в условиях обучения в ЦОС;
- изучить влияние обучения в ЦОС вуза на формирование или дальнейшее развитие прокрастинации у обучающихся разных курсов технических специальностей.

Для решения поставленных задач были использованы теоретические методы (анализ, сравнение, систематизация научных публикаций по рассматриваемой проблеме), эмпирический метод (анкетирование по адаптированной шкале К. Лэя), а также метод количественной обработки данных.

Результаты и их обсуждение

В результате анализа источников по данной теме был составлен ряд вопросов, позволяющих изучить проявления АП в условиях ЦОС. Нами была разработана анкета-опросник, в основу которой легла шкала студенческой прокрастинации К. Лэя, где вопросы были адаптированы именно под процесс обучения в ЦОС. Анкета-опросник включила в себя ряд вопросов, позволяющих изучить влияние дистанционных образовательных технологий/работы в дистанционном формате на формирование и развитие АП. Таким образом, для изучения данной проблемы было выделено несколько направлений для анализа.

1. Первое направление составила группа вопросов, позволяющих изучить уровень АП обучающихся в онлайн-среде. Сюда вошли 8 вопросов следующего характера: Обучаясь дистанционно: 1. Я практически «забываю» на учебу до начала аудиторных занятий; 2. Отмечаюсь на всех занятиях, записываю все задания, но практически ничего не учу до самого экзамена/зачета; 3. Посещаю все занятия, учу весь заданный материал, выполняю все задания, в т.ч. дополнительные, чтобы заработать «автомат»; 4. Я выполняю задания раньше, чем это необходимо; 5. Я берусь за выполнение заданий позже, чем планировал изначально; 6. Я выполняю задания перед самой их сдачей; 7. Я сожалею, что не приступил к выполнению заданий раньше; 8. Мне трудно заставить себя выполнить вовремя даже те виды заданий, которые требуют незначительных усилий, просто сесть и сделать их. На задаваемые вопросы предлагалось выбрать один из вариантов ответов, наиболее точно описывающий опрашиваемого в предложенной ситуации.

2. Второе направление составила группа вопросов, которые акцентировали внимание на связи онлайн-обучения и АП. Здесь опрашиваемым предлагалось сравнить свою организованность, дисциплину, успеваемость в процессе обучения в дистанционном формате с обычным аудиторным форматом работы. Эта группа представлена вопросами: Обучаясь дистанционно: 1. Я лучше могу распределить своё время, чем при аудиторном формате обучения, и в срок выполнить все задания; 2. Я откладываю выполнение заданий на потом, хотя при аудиторном обучении я всё делаю вовремя; 3. У меня появляются академические задолженности, хотя их не было при обычном формате обучения; 4. Я могу опаздывать на онлайн-занятия, на аудиторные я стараюсь не опаздывать; 5. Я часто откладываю выполнение заданий в онлайн-формате и делаю в первую очередь задания, которые будут проверяться/обсуждаться в аудитории.

Всего обучающимся было предложено ответить на 13 вопросов.

Респондентам предлагались варианты ответов, среди которых им необходимо было выбрать наиболее близкий им по сути.

Объектом исследования стали обучающиеся разного уровня академической успеваемости 1-3 курсов учебных заведений РТУ МИРЭА. Всего в опросе приняли участие 60 человек, по 20 человек с каждого курса. Гендерный аспект не был учтен, т.к. в исследованиях, проведенных ранее, было отмечено отсутствие влияния гендерного аспекта на АП [6]. Респонденты отвечали на вопросы в феврале 2022 года.

В соответствии с первым направлением исследования было установлено, что обучающиеся 1 и 2 курсов серьёзно относятся к занятиям в дистанционном формате (57% и 67% соответственно), тогда как студенты 3 курса уже показывают достаточно высокий процент ситуативного отношения (85% иногда полностью игнорируют учёбу в дистанционном формате). Для обучающихся 1-2 курсов посещение занятий, но ничего неделание до самой сессии является ситуативным. 58% и 67% соответственно отвечают, что подобное поведение при обучении в онлайн-формате им свойственно иногда. Вероятно, здесь играет роль серьезности/трудности дисциплины, требовательность преподавателя. В то время как на 3 курсе 67% обучающихся отметили, что такой стиль обучения является для них наиболее частым. Соотношение данных по 2, 3 и 4 вопросам показывает, что для обучающихся 1-3 курсов в равной степени свойственно ситуативное серьезное отношение к занятиям и готовность к самоорганизации. При этом студенты всех курсов отмечают, что приступают к выполнению заданий позже, чем планировали изначально, и процент показателей увеличивается с 1 по 3 курс. На 3 курсе больше половины студентов (67%) приступают к выполнению заданий в последний момент, абсолютно все обучающиеся (100%) осознают, что затягивают выполнение заданий и сожалеют об этом. Меньше всего студентов, отмечающих трудность заставить себя выполнить задание вовремя, отмечено на 2 курсе. Больше всего таких обучающихся на 3 курсе (80%).

В соответствии со вторым направлением исследования было установлено, что на вопрос о способности лучше распределять своё время при дистанционном формате обучения, чем при аудиторном (очном), больше половины студентов всех курсов отмечают свои успехи в этом. Но как показал первый блок вопросов, время распределяется студентами всех курсов не в пользу учёбы. На онлайн-занятия могут позволить себе опаздывать больше половины студентов всех курсов. Приоритет выполнению заданий, которые будут проверяться в очном формате отдаст больше половины студентов 3 курса (80%), половина 2 курса (50%) и меньше половины 1 курса (32%).

Результаты анализа полученных ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования

Вопрос	Курс								
	1 курс			2 курс			3 курс		
	Часто (%)	Иногда (%)	Никогда (%)	Часто (%)	Иногда (%)	Никогда (%)	Часто (%)	Иногда (%)	Никогда (%)
1. Я практически «забываю» на учебу до начала аудиторных занятий.	10	32	58	16	17	67	10	85	5
2. Отмечаюсь на всех занятиях, записываю все задания, но практически ничего не учу до самого экзамена/зачета.	5	58	37	-	67	33	67	33	-
3. Посещаю все занятия, учу весь заданный материал,	42	42	16	26	50	24	33	67	-

Вопрос	Курс								
	1 курс			2 курс			3 курс		
	Часто (%)	Иногда (%)	Никогда (%)	Часто (%)	Иногда (%)	Никогда (%)	Часто (%)	Иногда (%)	Никогда (%)
выполняю все задания, в т.ч. дополнительные, чтобы заработать «автомат».									
4. Я выполняю задания раньше, чем это необходимо.	26	48	26	6	67	27	-	70	30
5. Я берусь за выполнение заданий позже, чем планировал изначально.	42	32	26	50	50	-	70	30	-
6. Я выполняю задания перед самой их сдачей.	26	32	42	-	100	-	67	33	-
7. Я сожалел, что не приступил к выполнению заданий раньше.	37	26	32	50	50	-	100	-	-
8. Мне трудно заставить себя выполнить вовремя даже те виды заданий, которые требуют незначительных усилий, просто сесть и сделать их.	37	21	42	17	50	33	80	15	5
9. Я лучше могу распределить своё время, чем при аудиторном формате обучения, и в срок выполнить все задания.	63	27	10	67	17	16	60	33	7
10. Я откладываю выполнение заданий на потом, хотя при аудиторном обучении я всё делаю вовремя.	10	32	58	-	83	17	60	30	10
11. Обучаясь дистанционно, у меня появилось академические задолженности, хотя их не было при обычном формате обучения	16	58	26	50	17	33	-	30	70
12. Обучаясь дистанционно, я могу опаздывать на онлайн-занятия, на аудиторные я стараюсь не опаздывать	26	63	16	33	67	-	-	70	30
13. При смешанной форме обучения (дистант+очная) я часто откладываю выполнение заданий для проверки в онлайн-формате и делаю в первую очередь задания, которые будут проверяться/обсуждаться в аудитории.	32	42	26	50	17	33	80	20	-

Выводы и заключение

В результате проведенного исследования приходим к выводу, что АП при обучении в ЦОС присутствует в меньшей степени у студентов на 1 курсе (около 40%), в большей степени на 2 курсе (около 50%) и возрастает на 3 курсе до 60%. Анализ ответов на вопросы, направленные на выявление связи обучения в ЦОС с АП показал, что электронная обучающая среда при наличии многих положительных сторон является провокатором развития АП.

Некоторые исследования зарубежных авторов показывают, что прокрастинация является предвестником отчисления: большинство студентов, которые бросают учебу, делают это после длительного откладывания академических задач [13]. В связи с этим тот факт, что ЦОС способствует АП, необходимо учитывать при дальнейшем рассмотрении психолого-педагогических особенностей организации занятий в электронной образовательной среде с целью предотвращения длительного откладывания академических задач, а также с целью повышения качества обучения.

Библиография

1. Ваханцева О.В., Алмазова О.В., Новикова Ю.А. Риски онлайн-обучения: прокрастинация у студентов в период самоизоляции в связи с пандемией COVID-19 // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 750-756.
2. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – №3.
3. Веденеева Е. В., Забелина Е. В., Трушина И. А., Честюнина Ю. В. Особенности психологического времени личности студентов, склонных к прокрастинации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 289-292.
4. Гараян, Н. Г., Андрусенко, Д. А., Хломов, И. Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. – 2009. – Том 14, № 1. – С. 72-81.
5. Зарипова Т.В., Данилова Н.А. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента // Омский научный вестник. – 2015. - № 4 (141). – С. 122-125.
6. Карина О.В. Гендерные характеристики самоопределения и уровня прокрастинации в юношеском возрасте // Гуманизация образования. – 2015. – № 5. – С. 43-47
7. Карловская Н.Н., Баранова Р.А. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью // Психология в вузе. – 2008. – №3.
8. Попова Д.И., Беликова М.Е. Академическая прокрастинация: аспекты откладывания выполнения учебных заданий студентами // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2021. – Т. 19, № 1. – С. 61-77.
9. Хонский С. И., Мунтян А. С. Взаимосвязь стрессоустойчивости и прокрастинации студентов с различным уровнем увлечённости учёбой // Молодой ученый. – 2017. – №44. – С. 144-147.
10. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. – 2020. - №2 (63). – С. 36-40.
11. Шостка В.И., Буряк В.В., Зозуля А.А., Чудинова Т.Ю. Дистанционное обучение студентов и проблемы прокрастинации в условиях самоизоляции // Гуманитарный трактат. – 2020. – № 88. – С. 19-26.
12. Binder, K. (2000). The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. Unpublished master's thesis, Canada: Carleton University. URL: <https://curve.carleton.ca/06dd237f-b045-4a85-9c8a-fefba6e3dd42> (mode of access; 06.03.2022).
13. Diver, Paul & Martinez, Ignacio. (2015). MOOCs as a massive research laboratory: opportunities and challenges. Distance Education. URL: https://www.researchgate.net/publication/275414509_MOOCs_as_a_massive_research_laboratory_opportunities_and_challenges (mode of access; 06.03.2022).

14. Lay C.H. Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma // *European Journal of Personality*. - 1997. - Vol. 11. - P. 267-278.

15. Rozental, Alexander & Bennett, Sophie & Forsström, David & Ebert, David & Shafran, Roz & Andersson, Gerhard & Carlbring, Per. (2018). Targeting Procrastination Using Psychological Treatments: A Systematic Review and Meta-Analysis. // *Frontiers in Psychology*. – 2018. 10.3389 URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01588/full> (mode of access; 06.03.2022).

16. Vysotskaya P., Gajdamashko I., Kuleshova Yu. Social responsibility of subjects of educational activity in the digital educational environment // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference, Makhachkala, December 17-18, 2020.*—Amsterdam: Atlantis Press, 2021.—P. 721-725.

ACADEMIC PROCRASTINATION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Kukhtina I.V.¹, Pashutina E.N.², Filipskaya A.V.¹

¹MIREA – Russian Technological University

²State University of Humanities and Technology

Abstract. The issue of studying the influence of the digital educational environment on academic procrastination is of high importance for solving the problems of online learning and improving its effectiveness. The initial stage of the educational process transition to an online format was characterized by an obvious increase in the level of students' procrastination. However, at this stage, this form of education was new for the majority of the students, requiring adaptation to it. This work is devoted to the study of the level of students' academic procrastination of technical specialties from the perspective of two-year experience in the electronic educational environment. The study was conducted using a questionnaire compiled on the basis of K. Lay's student procrastination scale, the questions in which were adapted for teaching in an electronic educational environment. The survey was attended by 60 students of various academic performance of technical specialties studying in 1-3 courses at RTU MIREA (Moscow). As a result, data was obtained and analyzed in two directions: 1) the level of students' academic procrastination in a digital educational environment; 2) the impact /relationship of online learning and the level of academic procrastination. As a result of the study, it was found that academic procrastination when studying in a digital educational environment is typical to a lesser extent for 1st-year students (40%), its level increases among the students of the 2nd and the 3rd courses (50% and 60%, respectively). The obtained results of the second direction of the study demonstrated that the digital educational environment contributes to the development of academic procrastination. This fact is, in our opinion, of great importance for further consideration of the psychological and pedagogical features of the organization of classes in an electronic educational environment in order to improve the quality of education.

Keywords: procrastination, academic procrastination, digital educational environment, distance learning, online learning.