

**Образование в информационном обществе****ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СТРЕСС-ВЫЗОВ/ПРЕПЯТСТВИЕ  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ**

Статья рекомендована к публикации членом редакционного совета А.М. Елизаровым 01.12.2022.

**Булатова Ольга Владимировна**

*Тюменский государственный университет, кафедра общей и социальной психологии, доцент  
Тюмень, Российская Федерация  
o.v.bulatova@utmn.ru*

**Васильева Инна Витальевна**

*Тюменский государственный университет, заведующая кафедрой общей и социальной психологии  
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, кафедра философии,  
и иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников ОВД, профессор  
Тюмень, Российская Федерация  
i.v.vasileva@utmn.ru*

**Козубовский Александр Ильич**

*Тюменский государственный университет, кафедра общей и социальной психологии, студент  
Тюмень, Российская Федерация  
kozubovskiya@yandex.ru*

**Кривонос Дмитрий Юрьевич**

*Тюменский государственный университет, кафедра общей и социальной психологии, студент  
Тюмень, Российская Федерация  
manutdgoolyo@gmail.com*

**Аннотация**

*Статья посвящена исследованию стресса у студентов при переходе на дистанционное обучение в период пандемии по COVID-19. Актуальность проблемы обусловлена цифровой трансформацией современного образования и активным использованием дистанционного обучения в совершенно новых для мировых систем масштабах, а также его влиянием на психологическое здоровье участников образовательного процесса. Переход на дистанционный формат обучения является стрессом для студентов, в том числе как формат обучения. Однако стресс, генерируемый обстоятельствами дистанционного обучения, в большей части случаев имеет признаки стресс-вызова, и, скорее, не подавляет студентов, а «заряжает» их на преодоление сложностей, заставляет прикладывать большие усилия для преодоления проблем и эффективно модифицировать свое поведение для достижения академических результатов.*

**Ключевые слова**

*цифровизация образования, студенты, дистанционное обучение, стресс*

**Введение**

На современном этапе развития общества информационная среда становится неотъемлемой частью жизни, в том числе и системы образования. Особый интерес к цифровизации образования связан с эпидемией COVID-19 и переходом вузов на дистанционное обучение [3]. При этом исследователи констатируют, что переход на дистанционный формат обучения, применение информационных технологий в вузе вызывает у студентов стресс. Так, у студентов Китая, США, Иордании, Саудовской Аравии и других зарубежных стран, повысился уровень тревожности,

---

© Булатова О.В., Васильева И.В., Козубовский А.И., Кривонос Д.Ю., 2023

Производство и хостинг журнала «Информационное общество» осуществляется Институтом развития информационного общества.

Данная статья распространяется на условиях международной лицензии Creative Commons «Атрибуция — Некоммерческое использование — На тех же условиях» Всемирная 4.0 (Creative Commons Attribution – NonCommercial – ShareAlike 4.0 International; CC BY-NC-SA 4.0). См. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.ru>  
[https://doi.org/10.52605/16059921\\_2023\\_04\\_32](https://doi.org/10.52605/16059921_2023_04_32)

депрессии и стресса [9, 10, 13, 14]. Вынужденная самоизоляция и необходимость преодоления новых трудностей в организации обучения (многочасовая работа в одиночестве с компьютером, ограничение контакта с педагогами и др.) ухудшили психическое состояние студентов [2]. Повысилась не только тревожность, но и появилась подавленность, эмоциональные расстройства, снижающие продуктивность жизнедеятельности [6]. Однако, не для всех студентов переход на дистанционное обучение может стать демотиватором. Некоторые лучше справляются со стрессом, быстрее приходят в норму или демонстрируют устойчивость к стрессу [16,18]. Полагаем, что это связано с их личностными характеристиками, наличием ресурсности, предотвращает неблагоприятные психологические последствия и способствует психологическому благополучию, позитивному функционированию, здоровью и оптимальному развитию.

### **Дистанционное обучение как стресс-вызов/препятствие**

Термин «дистанционное обучение» (distance education) рассматривается как «...взаимодействие обучающегося и обучающего между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность...» [5, С.36]. Несмотря на популярность информационно-коммуникативных технологий в обычном учебном процессе, переход с очного на дистанционное обучение в условиях пандемии создал ситуацию высокой напряженности для студентов [1,2]. Для борьбы именно с этим стрессом вузам рекомендовано уделять большее внимание поддержке студентов в этот период, создавать консультационные центры и вводить консультационные программы для помощи обучающимся [8]. Также рекомендовано укрепить онлайн-информационную систему, разработать брошюры, касающиеся всех возможных академических и административных вопросов, чтобы студенты могли легко получать доступ к информации. Преподавательскому составу рекомендуется обучать студентов позитивному поведению, чтобы снизить уровень их тревоги [8]. Университеты должны уделять особое внимание поддержке психического здоровья студентов: поддерживать принципы здоровьесбережения; предоставлять онлайн-рекомендации и лекции, помогающие управлять стрессом; следить за тем, чтобы каждый студент, испытывающий чувство тревоги, был своевременно обеспечен психологической поддержкой [15,17].

Учитывая важность индивидуальной оценки стрессоров в образовательной среде, насыщенной коммуникациями, предлагаем рассматривать трансактный подход к изучению стресса. В частности, концепции стресса, в основе которых лежит модель стресса и препятствий (СНМ), стрессоры подразделяются на две широких группы:

- стресс-вызов – позитивно влияет на процесс деятельности, обеспечивает возможность возникновения чувства «выполненного долга», а также роста и развития, «заряжает энергией» человека, повышает мотивацию обучения;
- стресс-препятствие – вызывает напряжение, но не даёт возможности для роста и развития, имеет негативное влияние, снижает мотивацию к обучению [12].

Стресс определяется как психологическая реакция человека на ситуацию, в которой что-то поставлено на карту человека, и когда ситуация требует или превышает возможности или ресурсы человека. Психологическая реакция в этом определении отражает эмоции, которые возникают, когда ситуация оценивается с точки зрения того, является ли она потенциально сложной – полезной или угрожающей – вредной. Психологическая реакция также является функцией повышенного уровня обработки информации, направленной на оценку ситуации и совладание с ней [11]. Поэтому две категории стрессоров демонстрируют различные отношения с напряжением, при этом стрессоры-препятствия более последовательно связаны с психологическим, физическим или поведенческим напряжением [12]. Такой подход позволяет определить механизмы помощи и степень ее необходимости, понять, в каком случае стресс является «вызовом», при котором ресурсы мобилизуются для преодоления трудностей, повышается активность, достигаются лучшие результаты, а в каком - «препятствием», при котором возникают отрицательные эмоции, депрессии, тревожность, нарушения психологического здоровья. Это понимание позволит в дальнейшем работать над выработкой оптимальных способов помощи студентам, испытывающим стресс при переходе на новую форму обучения в контексте применения информационных технологий в вузе.

## Материалы и методы

Целью нашего исследования являлось изучение стресса у студентов, перешедших на дистанционную форму обучения. Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», длилось в течение января – февраля 2022 года в форме анонимного опроса с использованием google-форм. В выборку вошли 160 человек, обучающихся дистанционно, из них недавно перешедших на дистанционную форму обучения (n=96), длительно находящихся на дистанционной форме обучения (n=64). Распределение по курсам обучения: 1 курс (n=22), 2 курс (n=76), 3 курс (n=24), 4 курс (n=14), 5 курс (n=24). Распределение по полу: женский (n=141), мужской (n=19). Неравномерность распределения по полу обусловлена спецификой направлений обучения студентов. Распределение участников исследования по совмещению учебы с работой: совмещают учебу с работой (n=54), не совмещают (n=106). Распределение по основному текущему виду занятости: работающие (n=64), безработные (n=88).

В качестве методов сбора данных использовались следующие: 1) методика «Комплексная оценка проявлений стресса» Ю.В. Щербатых; 2) методика «Шкала оценки трудности и неопределенности ситуации (ОТНС)» Н.Е. Водопьяновой, позволила изучить стрессовое реагирование, обусловленное первичной и вторичной когнитивной оценкой ситуации. Первичная когнитивная оценка дистанционного обучения рассматривается с позиции «потеря», «угроза», «вызов», вторичная оценка - возможность справиться с ситуацией с помощью собственных ресурсов. 3) анкета «Элементы стресса, препятствующие и бросающие вызов» (Hindrance and Challenge stress items) J.A. LePine, M.A. LePine, C.L. Jackson). Оригинальный текст анкеты «Элементы стресса, препятствующие и бросающие вызов» был переведен с английского языка. Были произведены прямой и обратный перевод текста анкеты профессиональными переводчиками, Это позволило получить адекватный текст анкеты для русскоязычных пользователей. Анкета состоит из 10 пунктов, разбитых на 2 шкалы стрессоров (препятствующие и бросающие вызов).

Для анализа данных применялись методы математической статистики. Для установления особенностей распределения эмпирических данных использовался расчет критериев Колмогорова-Смирнова с поправкой Лиллиефорса, Шапиро-Уилка. Было установлено, что эмпирическое распределение данных статистически значимо отличается от того, которое подчиняется закону нормального распределения. Поэтому для сравнения групп по разным признакам использовались методы непараметрической статистики: U-критерий Манна-Уитни, H-критерий Краскелла-Уоллиса [8].

## Результаты исследования

Анализ результатов методики Ю.В. Щербатых показал, что у большинства студентов (72,5%) перешедших на дистанционное обучение, повышенный уровень стресса: напряжение эмоциональных и физиологических систем организма, возникшее в ответ на сильный стрессовый фактор, который не удалось скомпенсировать. Результаты методики «Оценка трудности и неопределенности ситуации (ОТНС)» Н.Е. Водопьяновой показали, что дистанционная форма обучения является стрессом более чем для половины студентов – (53,13%). При этом стресс для большинства студентов (56,9%), по анализу результатов анкеты «Hindrance and Challenge stress items», является стрессом-вызовом.

Сравнительный анализ по параметрам стресса у студентов, в зависимости от длительности обучения в дистанционном формате представлен в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение по параметрам стресса в зависимости от длительности обучения в дистанционном формате

Переменная	Длительность дистанционного обучения		Значение U-критерия Манна-Уитни	Значение p - уровня значимости
	Длительно обучающиеся (n=64)	Краткосрочно обучающиеся (n=96)		
Стресс-вызов	97,97	68,85	1954	0,000...
Стресс-препятствие	93,20	72,04	2259,5	0,005
Степень вызова	91,92	72,89	2341	0,01

Возможность контроля ситуации	90,14	74,07	2455	0,029
Сложность понимания и управления ситуацией	96,33	69,95	2059	0,000...
Автономность ситуации	65,37	90,59	2103,5	0,001
Время в напряженной работе (препятствие)	96,61	69,76	2041	0,000...
Проблемы при выполнении заданий (препятствие)	92,66	72,40	2294	0,005
Количество заданий и работ (вызов)	95,34	70,60	2122	0,001
Время, потраченное на задания (вызов)	96,48	69,84	2049	0,000
Сложность работ и заданий (вызов)	97,63	69,08	1976	0,000...
Объем работ (вызов)	92,34	72,60	2314	0,006
Отводимые на выполнение сроки (вызов)	94,86	70,93	2153	0,001

Ситуация дистанционного обучения в значимо большей степени первично оцениваются студентами длительно обучающихся на дистанционной форме, как стресс-вызов ( $U=2341$  при  $p \leq 0,05$ ), то есть видят желаемый результат в обучении как достижимый, но требующий большего количества усилий, и склонны их прилагать. Однако они в значимо большей степени испытывают стресс от оценки возможности контроля ситуации ( $U=2455$  при  $p \leq 0,05$ ) и непонимания её аспектов ( $U=2059$  при  $p \leq 0,05$ ). При этом значимо меньшее напряжение вызывает оценка автономности ситуации ( $U=2103,5$  при  $p \leq 0,05$ ), что может говорить о том, что студенты, обучающиеся дистанционно длительно, в большей степени верят в общее благоприятное развитие событий относительно своего обучения. По шкалам угрозы, утраты, повторяемости и осведомленности (опыт) значимые различия не выявлены.

У студентов, длительно обучающихся на дистанционной форме, отмечается значимо больше признаков и стресс-вызова ( $U=1954$  при  $p \leq 0,05$ ), и стресс-препятствия ( $U=2259,5$  при  $p \leq 0,05$ ) по сравнению со студентами, краткосрочно обучающимися дистанционно. Также студенты, длительно дистанционно обучающиеся, демонстрируют по всем шкалам стрессоров, большее напряжение. Испытывают стресс от потраченного времени на занятиях возле компьютера ( $U=2041$  при  $p \leq 0,05$ ); трудностей через которые нужно пройти, чтобы выполнить проекты/задания ( $U=2294$  при  $p \leq 0,05$ ); от количества заданий и работ ( $U=2122$  при  $p \leq 0,05$ ). Также стрессором является время, затрачиваемое на выполнение заданий ( $U=2049$  при  $p \leq 0,05$ ), их сложность ( $U=1976$  при  $p \leq 0,05$ ), объем ( $U=2314$  при  $p \leq 0,05$ ) и отводимые сроки ( $U=2153$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, для большинства студентов длительно обучающихся на дистанционной форме, эта ситуация является напряженной, но полезной, стимулирует мобилизацию ресурсов и активность в процессе обучения.

Значимой связи пола со стрессовой симптоматикой и общим уровнем стресса не обнаружено. Однако все не так однозначно по другим параметрам. Сравнительный анализ значимых различий по анкете «Элементы стресса, препятствующие и бросающие вызов» в зависимости от пола представлен в таблице 2.

Таблица 2. Средние значения показателей стресса в зависимости от пола

Переменная	Пол		Значение U-критерия Манна-Уитни	Значение p - уровня значимости
	Девушки (n=141)	Юноши (n=19)		
Предвзятость преподавателей (препятствие)	83,21	60,39	957,5	0,039

Стресс-препятствие	93,20	72,04	934,5	0,032
--------------------	-------	-------	-------	-------

Общий уровень выраженности признаков стресс-препятствия ( $U=957,5$  при  $p \leq 0,05$ ) и уровень стресса, связанный с оцениваемой предвзятостью преподавателей ( $U=934,5$  при  $p \leq 0,05$ ), значимо выше у студенток, чем у студентов. Студентки в большей степени считают, что преподаватели предвзяты по отношению к ним, это вызывает у них больший стресс. Это причина, по которой стресс дистанционной формы обучения для них в большей степени является «препятствием», а не «вызовом». Это может говорить о том, что девушки воспринимают дистанционное обучение как сложную ситуацию, препятствующую обучению, в частности отношения с педагогами вызывают наибольший стресс.

Далее мы проанализировали значимость различий по группам, в одной из которых студенты совмещают учебу с работой, а во второй – заняты только обучением. Значимые различия выявлены по шкале методики «Шкала оценки трудности и неопределенности ситуации (ОТНС)» (таблица 3).

Таблица 3. Средние значения показателей стресса в зависимости от совмещения работы и учебы

Переменная	Совмещение с работой		Значение U-критерия Манна-Уитни	Значение p – уровня значимости
	Совмещают работу и обучение в вузе (n=54)	Только учатся (n=106)		
Степень утраты/потери	83,21	60,39	2319,5	0,045

У работающих студентов ситуация дистанционного обучения вызывает значимо большее напряжение, связанное с потенциальной потерей/утратой чего-то ценного ( $U=2319,5$  при  $p \leq 0,05$ ). Возможно, это связано с потерей возможности живого общения в учебной среде, «разбавляющей» постоянное пребывание в рабочей и домашней среде, вносящей позитивное разнообразие.

Различия у групп работающих, безработных студентов, представлены в таблице 4.

Таблица 4. Различия в признаках стресса и оценке стресса дистанционного обучения у групп работающих, безработных

Переменная	Основной тип занятости		Значение H-критерия Краскелла-Уоллиса	Значение p – уровня значимости
	Работающие (n=64)	Безработные (n=88)		
Интеллектуальные признаки стресса	69,59	88,26	6,174	0,046
Степень вызова	91,36	71,17	8,272	0,016
Возможность контроля ситуации	83,63	74,93	6,678	0,035
Сложность понимания и управления ситуацией	87,54	72,1	9,563	0,008
Автономность ситуации	73,45	90,11	15,017	0,001
Время в напряженной работе (препятствие)	87,46	72,82	7,543	0,023
Сложность работ и заданий (вызов)	93,10	70,71	9,698	0,008
Стресс-вызов	90,3	71,79	7,143	0,028

Статистический анализ с использованием H-критерия Краскелла-Уоллиса показал, что больше всего интеллектуальных признаков стресса ( $H=6,174$  при  $p \leq 0,05$ ) у студентов, для которых

учеба – основной тип занятости, значительно меньше их – у работающих студентов. Интеллектуальные признаки стресса включают в себя: проблемы с сосредоточением внимания и с памятью; преобладание негативных мыслей; нарушения в мышлении; повышенную ошибочность в проводимых расчетах; повышенную отвлекаемость, плохой сон; проблемы с принятием решений (сложность, поспешность); стремление переложить ответственность на других; постоянное бесплодное вращение мыслей вокруг одной проблемы; «сужение» поля зрения, когда видится меньше возможных вариантов решения ситуации. Можно предположить, что причиной разницы в выраженности интеллектуальных признаков стресса является регулярная смена обстановки у работающих людей.

Безработные студенты в меньшей степени видят стресс дистанционного обучения как стресс-вызов ( $H=8,272$  при  $p \leq 0,05$ ), напряжены из-за недостатка контроля ( $H=6,678$  при  $p \leq 0,05$ ) и непонимания ( $H=9,563$  при  $p \leq 0,05$ ), однако в большей степени напряжены направлением развития ситуации ( $p=15,017$  при  $p \leq 0,05$ ). Безработные студенты имеют значимо более низкий уровень стресс-вызова ( $H=7,143$  при  $p \leq 0,05$ ). У них значимо меньше напряжения вызывает сложность заданий ( $H=9,698$  при  $p \leq 0,05$ ), и они меньше стресса испытывают из-за продолжительности учебы в напряженном состоянии ( $H=7,573$  при  $p \leq 0,05$ ). Это может говорить о том, что ситуация развивается в основном неблагоприятно для них, однако они меньше тревожатся по поводу контроля ее аспектов и собственного непонимания, при этом пессимистично и негативно оценивают перспективы обучения на дистанционной форме.

Значимые различия в признаках стресса и оценке стресса дистанционного обучения у студентов разных курсов (с 1-го по 5-ый) представлены в таблице 5.

Таблица 5. Различия в признаках стресса и оценке стресса дистанционного обучения у студентов разных курсов (с 1-го по 5-ый)

Переменная	Номер курса обучения					Значение Н-критерия Краскелла-Уоллиса	Значение р – уровня значимости
	1 (n=22)	2 (n=76)	3 (n=24)	4 (n=14)	5 (n=24)		
Степень угрозы	75,14	77,38	66,56	111,46	91,19	10,775	0,029
Степень утраты/потери	70,43	75,28	73,06	104,04	99,98	11,016	0,026
Возможность контроля ситуации	83,75	68,62	78,50	100,25	105,63	15,242	0,004
Сложность понимания и управления ситуацией	63,68	71,88	87,44	101,61	103,98	15,712	0,003
Автономность ситуации	94,32	89,05	81,94	61,82	50,21	17,917	0,001
Повторяемость	95,39	76,61	60,63	85,43	96,17	10,607	0,031
Осведомленность (опыт)	72,7	71,59	84,33	105,71	97,31	11,291	0,023
Общая стрессогенность ситуации	74,02	71,45	72,83	112,93	103,83	16,972	0,002
Время в напряженной работе (препятствие)	64,45	71,13	99,19	88,89	101,31	16,215	0,003
Проблемы при выполнении заданий (препятствие)	67,02	76,28	75,73	86,64	107,42	11,78	0,019
«Кажется, мой прогресс застрял» (препятствие)	68,66	74,66	75,9	101,79	102,02	11,616	0,020
Количество заданий и работ (вызов)	52,75	78,09	80,85	84,25	111,02	20,006	0,000...
Время, потраченное на задания (вызов)	48,07	79,70	79,27	96,61	104,58	20,27	0,000...
Сложность работ и заданий (вызов)	60,84	74,41	89,85	85,57	105,5	14,711	0,005

Объем работ (вызов)	57,89	78,76	85,02	87,14	98,33	10,162	0,038
Стресс-препятствие	63,23	74,49	85,17	88,64	105,96	12,325	0,015
Стресс-вызов	49,66	78,07	84,35	92,32	105,71	18,246	0,001

Ситуация дистанционного обучения представляется студентам старших курсов наиболее «угрожающей» ( $N=10,755$  при  $p \leq 0,05$ ) и оценивается как «утрата/потери» ( $N=11,016$  при  $p \leq 0,05$ ), а также менее контролируемой ( $N=15,242$  при  $p \leq 0,05$ ) и понимаемой ( $N=15,712$  при  $p \leq 0,05$ ). Общая стрессогенность ситуации дистанционного обучения у старших курсов значимо выше ( $N=16,972$  при  $p \leq 0,05$ ). Однако, оценка «автономности» ситуации является наименее стрессовой ( $N=17,917$  при  $p \leq 0,05$ ).

Студенты старших курсов испытывают значимо больший стресс от трудностей, через которые нужно пройти, чтобы выполнить проекты/задания ( $N=11,78$  при  $p \leq 0,05$ ), от ощущения того, что их прогресс в обучении «застрял» ( $N=11,616$  при  $p \leq 0,05$ ), от количества работ и заданий ( $N=20,006$  при  $p \leq 0,05$ ), от затраченного на задания времени ( $N=20,27$  при  $p \leq 0,05$ ) и объема работ ( $N=10,162$  при  $p \leq 0,05$ ). Общие значения выраженности стресс-вызова и стресс-препятствия тем выше, чем старше курс ( $N=10,162$  и  $N=12,325$  при  $p \leq 0,05$ ). Дистанционное обучение рассматривается студентами старших курсов как угроза и препятствует обучению, снижает мотивацию, в целом выступает как препятствие. Это может быть обусловлено тем, что старшекурсники адаптировались к традиционному формату обучения, и переход на новый формат вызвал избыточное напряжение. В то время как студенты младших курсов только начинают адаптироваться к обучению, к изучению новых дисциплин и знакомству с новыми преподавателями. Поэтому введение новых условий не вызвало такого напряжения как у старшекурсников.

Анализ общего уровня стресса и интегрального показателя стрессогенности ситуации дистанционного обучения показал значимую связь ( $p=0,001$ ), но с довольно низким значением коэффициентом корреляции ( $N=0,179$ ). На основании этого, можно заключить, что стресс дистанционного обучения вносит свой вклад в формирование общего уровня стресса у студентов, однако дистанционное обучение не является главным источником стресса у них.

Анализ общего уровня стресса с уровнями стресс-вызова и стресс-препятствия показал высокую значимость в обоих случаях ( $p=0,000$ ), однако связь общего уровня стресса и стресс-препятствия ( $N=0,255$ ) выражена сильнее связи общего уровня стресса и стресс-вызова ( $0,22$ ), что говорит о возможно большей роли стресс-препятствия в формировании стрессовых симптомов у студентов.

Анализ стрессовой ситуации дистанционного обучения и уровней стресс-вызова, стресс-препятствия также показал высокую значимость коэффициента корреляции в обоих случаях ( $p=0,000$ ), однако стресс-препятствие имеет более сильную связь со стрессом дистанционного обучения ( $N=0,385$  против  $N=0,264$  в случае связи со стресс-вызовом).

Результаты проведенного нами эмпирического исследования и имеющиеся в психолого-педагогической литературе данные свидетельствуют о том, что переход на дистанционный формат обучения является для студентов стрессом, а также что:

- студенты, длительно обучающиеся дистанционно, оценивают стресс дистанционной формы обучения как «вызов», при котором успех в обучении видится как достижимый результат, требующий приложения усилий; испытывают большее напряжение по всем шкалам стресс-вызова: количество заданий и работ; время, потраченное на задания; сложность работ и заданий; объем работ; отводимые на выполнение сроки;
- также студенты, длительно обучающиеся дистанционно, оценивают стресс дистанционной формы обучения как стресс-препятствие по двум признакам: время в напряженной работе и проблемы при выполнении заданий;
- для студенток дистанционное обучение чаще является стресс-препятствием и связывается с предвзятостью преподавателей;
- студенты, совмещающие обучение с работой, первично оценивают ситуацию дистанционного обучения как «потерю»; при этом интеллектуальных признаков стресса больше у студентов, для которых учеба – основной тип занятости;
- безработные студенты имеют значимо более низкий уровень стресс-вызова, у них меньше напряжения вызывает сложность заданий, и продолжительности учебы в напряженном состоянии;

- ситуация дистанционного обучения студентам старших курсов (4 и 5) оценивается как угрожающая и определяется как «угроза потери», менее контролируемой и понимаемой.

## Заключение

На фоне пандемии COVID-19 произошли важные изменения в информатизации образования, связанные с активным использованием дистанционного обучения в совершенно новых для мировых систем образования масштабах. Переход на дистанционный формат обучения является стрессом для обучающихся, в том числе как формат обучения. Однако, стресс, генерируемый обстоятельствами дистанционного обучения, в большей части случаев имеет признаки стресс-вызова, и, скорее, не подавляет студентов, а «заряжает» их на преодоление сложностей, заставляет прикладывать больше усилий для преодоления проблем и эффективно модифицировать свое поведение. Также различия наблюдаются в стрессе у групп людей, разделяемых по признакам занятости, пола, продолжительности обучения в новых условиях, курсе обучения и прочих, что представляет интерес для дальнейшего изучения.

## Литература

1. Васильева И.В., Миронов А.В., Булатова О.В. Изучение ресурсной субъектности у студентов в период эпидемии COVID-19 // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера: сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. О.С. Овсянниковой. Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2021. С. 27–32.
2. Водопьянова Н.Е., Гофман О.О., Густелева А.Н. [и др.] Анализ трудностей дистанционного обучения студентов и поиск путей совладания с ними // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: материалы междунар. науч.-практ. онлайн-конф. Москва: Знание-М, 2020. С. 419–434.
3. Данилова Л.Н. COVID-19 как фактор развития образования: перспективы цифровизации и дистанционного обучения // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. №5 (68). С. 124–135.
4. Никуличева Н.В., Дьякова О.И., Глуховская О.С. Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе // Открытое образование. Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова. 2020. № 5. С. 4–17.
5. Новоселова Д. В., Новоселов Д. В. Дистанционное обучение в условиях пандемии // Теория и практика социогуманитарных наук. 2020. №3 (11). С. 35–39.
6. 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.
7. Григорьев П.Е., Васильева И.В. Статистические методы в психологических исследованиях. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2018. 216 с.
8. Ajmal M., Ahmad S. Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Allama Iqbal Open University. Bulletin of Education and Research. 2019. № 41(2). P. 67–78.
9. Alateeq D.A., Aljhani S., Aleesa D. Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA. Journal of Taibah University Medical Sciences. 2020. № 15(5). P. 398–403.
10. Aslan I., Ochnik D., Cinar O. Exploring Perceived Stress among Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic. International journal of environmental research and public health. 2020. № 17(23). P. 8961.
11. Cavanaugh M.A., Boswell W.R., Roehling M.V. [et al.] «Challenge» and «hindrance» Related Stress Among U.S. Managers. CAHRS Working Paper. 1998. № 98(13). P. 27.
12. Horan K.A., Nakahara H.W., DiStaso M.J. [et al.] A Review of the Challenge-Hindrance Stress Model: Recent Advances, Expanded Paradigms, and Recommendations for Future Research. Frontiers in psychology. 2020. № 11. P.12.
13. LePine J.A., LePine M.A., Jackson C.L. Challenge and Hindrance Stress: Relationships With Exhaustion, Motivation to Learn, and Learning Performance. Journal of Applied Psychology. 2004. № 89(5). P. 883–891.

14. Ozdin S., Ozdin S.B. Levels and predictors of anxiety, depression and health concern during the COVID-19 pandemic in Turkish society: the importance of gender. *Int. J. Soc. Psychiatry*. 2020. № 66(5). P. 504–511.
15. Sahu P. Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *National Library of Medicine*. 2020. № 12(4). P. 7541.
16. Satici S.A., Kayis A.R. [et al.]. Resilience, hope, and subjective happiness among the Turkish population: Fear of COVID-19 as a mediator. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2020. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00443-5>
17. Son Ts., Hegde S. [et al.]. The Impact of COVID-19 on the Mental Health of College Students in the United States: An Interview Study. *Journal of Medical Internet Research*. 2020. Vol. 22(9). e21279.
18. Sun S. [et al.] Psychiatric symptoms, risk, and protective factors among university students in quarantine during the COVID-19 pandemic in China. *Globalization and health*. 2021. № 17(15). P. 14.

## DISTANCE LEARNING AS A STRESS CHALLENGE/OBSTACLE FOR STUDENTS

**Bulatova, Olga Vladimirovna**

*Tyumen State University, Department of general and social psychology, associate professor  
Tyumen, Russian Federation  
o.v.bulatova@utmn.ru*

**Vasileva, Inna Vitalievna**

*Tyumen State University, head of Department of general and social psychology  
Tyumen Institute of Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Department of philosophy, foreign languages and humanitarian training of police officers, professor  
Tyumen, Russian Federation  
i.v.vasileva@utmn.ru*

**Kozubovsky, Alexander Ilyich**

*Tyumen State University, Department of general and social psychology, student  
Tyumen, Russian Federation  
kozubovskiya@yandex.ru*

**Krivosos, Dmitry Yurievich**

*Tyumen State University, Department of general and social psychology, student  
Tyumen, Russian Federation  
manutdgoolyo@gmail.com*

### Abstract

*The article is devoted to the study of stress in students during the transition to distance learning during the COVID-19 pandemic. The problem is urgent due to the digital transformation of modern education and the active use of distance learning on a completely new scale for world systems, as well as its impact on the psychological health of participants in the educational process. The transition to distance learning format is stressful for students, including as a learning format. However, the stress generated by the circumstances of distance learning, in most cases, has signs of a stress challenge, and, rather, does not suppress students, but charges them to overcome difficulties, forces them to put more effort into coping and effectively modify their behavior to achieve academic results.*

### Keywords

*digitalization of education, students, distance learning, stress*

### References

1. Vasil'eva I.V., Mironov A.V., Bulatova O.V. Izuchenie resursnoj sub'ektnosti u studentov v period epidemii COVID-19 // Sever i molodezh': zdorov'e, obrazovanie, kar'era: sb. mater. vseros. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. O.S. Ovsyannikovej. Hanty-Mansijsk: YUGU, 2021. S. 27-32.
2. Vodop'yanova N.E., Gofman O.O., Gusteleva A.N. [i dr.] Analiz trudnostej distancionnogo obucheniya studentov i poisk putej sovladaniya s nimi // Lichnostnye i reguljatornye resursy dostizheniya obrazovatel'nyh i professional'nyh celej v epohu cifrovizacii: materialy mezhdun. nauch.-prakt. onlajn-konf. Moskva: Znanie-M, 2020. S. 419-434.
3. Danilova L.N. COVID-19 kak faktor razvitiya obrazovaniya: perspektivy cifrovizacii i distancionnogo obucheniya // Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №5 (68). S. 124-135.
4. Nikulicheva N.V., D'yakova O.I., Gluhovskaya O.S. Organizaciya distancionnogo obucheniya v shkole, kolledzhe, vuze // Otkrytoe obrazovanie. Moskva: REU im. G.V. Plekhanova. 2020. № 5. S. 4-17.
5. Novoselova D. V., Novoselov D. V. Distancionnoe obuchenie v usloviyah pandemii // Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk. 2020. №3 (11). S. 35-39.

6. SHostka V.I., Buryak V.V., Zozulya A.A., CHudinova T.YU. Distancionnoe obuchenie studentov i problemy prokrastinacii v usloviyah samoizolyacii // Gumanitarnyj traktat. 2020. №88. S. 19–26. Ajmal M., Ahmad S. Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Allama Iqbal Open University // Bulletin of Education and Research. 2019. № 41(2). P. 67–78.
7. Grigor'ev P.E., Vasil'eva I.V. Statisticheskie metody v psihologicheskikh issledovaniyah. Tyumen': Izdatel'stvo TyumGu, 2018. 216 s.
8. Ajmal M., Ahmad S. Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Allama Iqbal Open University. Bulletin of Education and Research. 2019. № 41(2). P. 67–78.
9. Alateeq D.A., Aljhani S., Aleesa D. Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA. Journal of Taibah University Medical Sciences. 2020. № 15(5). P. 398–403.
10. Aslan I., Ochnik D., Cinar O. Exploring Perceived Stress among Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic. International journal of environmental research and public health. 2020. № 17(23). P. 8961.
11. Cavanaugh M.A., Boswell W.R., Roehling M.V. [et al.] «Challenge» and «hindrance» Related Stress Among U.S. Managers. CAHRS Working Paper. 1998. № 98(13). P. 27.
12. Horan K.A., Nakahara H.W., DiStaso M.J. [et al.] A Review of the Challenge-Hindrance Stress Model: Recent Advances, Expanded Paradigms, and Recommendations for Future Research. Frontiers in psychology. 2020. № 11. P.12.
13. LePine J.A., LePine M.A., Jackson C.L. Challenge and Hindrance Stress: Relationships With Exhaustion, Motivation to Learn, and Learning Performance. Journal of Applied Psychology. 2004. № 89(5). P. 883–891.
14. Ozdin S., Ozdin S.B. Levels and predictors of anxiety, depression and health concern during the COVID-19 pandemic in Turkish society: the importance of gender. Int. J. Soc. Psychiatry. 2020. № 66(5). P. 504–511.
15. Sahu P. Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. National Library of Medicine. 2020. № 12(4). P. 7541.
16. Satici S.A., Kayis A.R. [et al.]. Resilience, hope, and subjective happiness among the Turkish population: Fear of COVID-19 as a mediator. International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00443-5>
17. Son Ts., Hegde S. . [et al.]. The Impact of COVID-19 on the Mental Health of College Students in the United States: An Interview Study. Journal of Medical Internet Research. 2020. Vol. 22(9). e21279.
18. Sun S. [et al.] Psychiatric symptoms, risk, and protective factors among university students in quarantine during the COVID-19 pandemic in China. Globalization and health. 2021. № 17(15). P.14.