



Е. Н. ШУТЕНКО, А. И. ШУТЕНКО, И. Е. ХАРЧЕНКО

Методы активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения

Проблема и цель. В текущей ситуации интенсивного и форсированного использования информационных технологий и средств обучения в высшей школе особо актуальной выступает проблема разработки личностно-развивающих форм и способов применения данных технологий в практике вузовской подготовки. *Цель исследования:* представить и апробировать методы применения информационных технологий, активизирующие личностный потенциал студентов.

Методы исследования. В концептуальном построении исследования применялись личностно-ориентированные дидактические и психологические подходы и методы. В экспериментальную работу были включены 58 студентов и 10 преподавателей Белгородского национального исследовательского университета и Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова (РФ). Для проведения диагностических мониторингов применялись методы психологического тестирования: Опросник внутренней-внешней мотивационной ориентации, Тест жизнестойкости, Шкала общей самооффективности (GSE), Опросник самоорганизации деятельности, Тест смысложизненных ориентаций. Статистическая обработка данных включала методы параметрической статистики и анализа достоверности различий (по *t*-критерию Стьюдента).

Результаты исследования. Разработан и применен на практике комплекс методов стимулирования личностного потенциала студентов с использованием информационных технологий. В корпус данных методов вошли как авторские разработки (метод микросоциальной учебной сети), так и модификации ряда развивающих методов: диалоговые, имажинативные, кейсовые, игровые, квестовые, командно-сетевые.

Применение данных методов на практике показало их достаточную перспективность. По данным психологического мониторинга у студентов экспериментальной группы происходит повышение внутренней мотивации ($t_{ЭМП} = 2,7$); укрепляется жизнестойкость ($t_{ЭМП} = 4,7$) за счет большей вовлеченности в процесс жизни ($t_{ЭМП} = 2,8$) и готовности к риску ($t_{ЭМП} = 3,3$); растет убежденность в самооффективности ($t_{ЭМП} = 1,2$), усиливаются показатели самоорганизации деятельности: целеустремленность ($t_{ЭМП} = 5,2$), настойчивость ($t_{ЭМП} = 4,6$), способность к планированию ($t_{ЭМП} = 2,7$); отмечается более высокое ощущение осмысленности жизни ($t_{ЭМП} = 4,5$) в силу повышения интереса к жизни как к процессу ($t_{ЭМП} = 5,1$) и результативности жизни с точки зрения самореализации ($t_{ЭМП} = 3,2$).

Заключение. Представленные в исследовании методы применения информационных технологий в обучении не имеют точных аналогов в современных работах. Их уникальность обусловлена опосредованным использованием данных технологий как средств персонализации образовательных коммуникаций. Комплексное применение предложенных методов позволяет внедрять информационные технологии в качестве инструментов стимулирования активности студентов как субъектов развернутой учебной деятельности в условиях цифровизации, в чем заключается прикладное значение проведенной работы.

Ключевые слова: студенты вуза, личностный потенциал, информационные технологии, образовательные коммуникации, персонализация применения информационных технологий, методы активизации личностного потенциала в обучении

Ссылка для цитирования:

Шутенко Е. Н., Шутенко А. И., Харченко И. Е. Методы активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 89-107. doi: 10.32744/pse.2023.5.6



E. N. SHUTENKO, A. I. SHUTENKO, I. E. KHARCHENKO

Methods for activating the personal potential of students in the context of digitalization of university education

Problem and objective. In the current situation of intensive and forced use of information technologies and teaching tools in higher education, there is a problem of developing personality-developing forms and methods of using these technologies in the practice of university training. *The aim of the study* is to present and implement the methods of applying information technology, activating the personal potential of students.

Research methods. The conceptual design of the study was based on person-centered didactic and psychological approaches and methods. The experimental work involved 58 students and 10 teachers of the Belgorod National Research University and the Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov. Diagnostic monitoring used methods of psychological testing: Questionnaire of motivational orientation (T. Amabile scale), Hardiness Survey (adaptation of S. Maddi test), General Self-Efficacy Scale (GSE), Self-organization Questionnaire, Purpose-in-Life Test (PIL). Statistical data processing included methods of parametric statistics and analysis of the significance of differences (Student's t-test).

Results of the study. The authors have developed and put into practice a set of methods for stimulating the personal potential of students using information technology. The corpus of these methods included author's innovations (method of microsocioal learning network), as well as modifications of a number of developing methods: dialogue, imaginative, case, game, quest, command-network.

The application of these methods in practice has shown their sufficient promise. According to psychological monitoring data, the students of the experimental group have an increase in intrinsic motivation ($t_{EMP} = 2,7$); there is an increase in hardiness ($t_{EMP} = 4,7$) due to higher involvement in the life process ($t_{EMP} = 2,8$) and readiness for risk ($t_{EMP} = 3,3$); confidence in self-efficacy grows ($t_{EMP} = 1,2$), indicators of self-organization of activity increase: purposefulness ($t_{EMP} = 5,2$), perseverance ($t_{EMP} = 4,6$), ability to plan ($t_{EMP} = 2,7$); there is a higher sense of meaningfulness of life ($t_{EMP} = 4,5$) due to an increase in interest in life as a process ($t_{EMP} = 5,1$) and life productivity in terms of self-realization ($t_{EMP} = 3,2$).

Conclusion. The methods of using information technologies in education presented in the study have no exact analogues in contemporary researches. Their uniqueness lies in the indirect use of these technologies as tools of personalizing educational communications. The complex application of the proposed methods makes it possible to introduce information technologies to stimulate students' activity as subjects of full-fledged learning activities in the context of digitalization, which is the practical significance of the work done.

Keywords: university students, personal potential, information technologies, educational communications, personalization of the application of information technology, methods of activating personal potential in education

For Reference:

Shutenko, E. N., Shutenko, A. I., & Kharchenko, I. E. (2023). Methods for activating the personal potential of students in the context of digitalization of university education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 65 (5), 89-107. doi: 10.32744/pse.2023.5.6

ВВЕДЕНИЕ

Применение новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) становится нормой повседневной практики обучения и построения образовательного процесса в целом. Согласно стратегии ЮНЕСКО на 2022-2029 годы, одной из ведущих долгосрочных тенденций выступает переход в цифровой формат образования и к устойчивому развитию посредством нормотворческой деятельности, развития потенциала, расширения знаний, развития партнерства и сетевого взаимодействия, а также оказания технической поддержки [11, с. 12].

Образовательная ситуация последних лет показывает, что процесс цифровизации является общим знаменателем происходящих трансформаций в высшем образовании в большинстве ведущих стран мира [1].

В РФ национальный проект «Образование» предполагает подключение всех вузов к сети Интернет и оснащение их современной цифровой и коммуникационной техникой, создание собственных электронно-образовательных оболочек со всем комплексом необходимых обучающих информационных сервисов [10].

Как свидетельствует первичный опыт информатизации вузов, грамотное применение ИКТ многократно увеличивает мощность, глубину и разносторонность информационной составляющей обучения, обеспечивает большую доступность образования и включенность каждого студента в обучающее пространство. Появляются новые возможности в реализации важных дидактических функций, в частности таких как: гибкое управление учебной деятельностью студентов и ее контроль; выстраивание индивидуальной образовательной траектории для каждого обучаемого; обеспечение бесперебойных контактов и учебного взаимодействия преподавателей и студентов; стимулирование самостоятельной учебной работы студентов и др.

Сегодня масштаб и интенсивность внедрения ИКТ в систему вузовской подготовки достиг уровня реальной цифровизации образования, когда наряду с аудиторной работой и бумажно-устными носителями информации появилась параллельная информационная среда внефизического взаимодействия, строящаяся на цифровых носителях и средствах обучения. Ускоренная под давлением пандемии COVID-19 цифровизация обучения перевернула прежнюю страницу истории высшей школы, оставляя позади целую эпоху устно-контактной культуры обучения и передачи цивилизационного опыта новым поколениям. И это неслучайно.

Новейшие ИКТ, значительно превосходя все другие известные (прежде всего устные) формы передачи информации, не оставляют шанса последним по-прежнему доминировать в учебном пространстве. Между тем само это пространство претерпевает такие трансформации, с которыми система обучения прежде не сталкивалась. Среди таковых авторы отмечают процесс девербализации обучения, что также вполне закономерно [5; 18].

В доцифровом образовании обучение носило преимущественно вербальный характер, большая часть учебной информации передавалась устно, путем рассуждений, объяснений, доводов, аргументов и т.д. в сочетании с невербальными элементами (наглядная иллюстрация, учебные фильмы и т.п.). Причем ведущая роль в вербальном обучении принадлежала преподавателю, а сам характер его обращений и ком-

муникаций предполагал некий диалог (в развернутой или скрытой форме), поскольку адресовался аудитории учеников как потенциальным собеседникам в ситуации живого присутствия. Цифровые учебные средства, превосходя устные своей впечатляющей наглядной визуальностью и концентрированной информативностью, уже не привязываются столь жестко к преподавателю как носителю этих средств и могут функционировать без его участия. Реальность такой ситуации в высшей школе открылась в связи с развитием Интернета как глобально-проникающего средства для широкого, доступного распространения образовательного контента, а также с появлением сетевых технологий поддержания непрерывных коммуникаций. Именно данные технологии, войдя в вузовский процесс, послужили основой для системной цифровизации образовательного пространства.

В текущий период моделируемая на базе ИКТ и Интернета новая цифровая среда становится все более разветвленной и проникающей во все сферы и формы обеспечения и управления образовательным процессом. Возникла реальная возможность вывести этот процесс за рамки учебного расписания в личное информационное пространство каждого студента. Появилась возможность раздвинуть временные рамки обучения и выйти к режиму нон-стоп обучения за счет постоянно функционирующей информационной среды (на базе вузовских электронных платформ) и подключенных к ней пользователей (преподавателей, студентов, методистов, ИТ-специалистов, администраторов, управленческого персонала и др.).

Сегодня уже очевидно, что процесс внедрения ИКТ и цифровизация высшей школы прошел ту точку невозврата, после которой уходят в прошлое прежние подходы и практики обучения. И главная задача, стоящая перед образовательным сообществом, состоит в том, чтобы направить данный процесс на повышение качества подготовки будущих специалистов, на расширение возможностей развития личностного потенциала студентов. Представляя синтез внутренних психологических ресурсов личности, данный потенциал проявляется в способности к саморазвитию и проявлению себя в качестве дееспособного субъекта [6; 22].

В логике решения обозначенной выше задачи мы рассматриваем цифровизацию образования как рукотворный процесс, требующий психолого-педагогического конструирования основных звеньев, режимов и методов его реализации в высшей школе. Цели цифровизации должны отвечать целям образования и вести к созданию новых условий полноценного развития личности. Внедрение новейших ИКТ в этой связи выступает лишь средством (хотя и невероятно мощным) обеспечения развивающих возможностей обучения. В противном случае средство это может использоваться в целях, не отвечающих образовательной миссии высшей школы и развитию личности в ней.

В текущий период укрепление личностно-развивающей практики использования ИКТ в обучении зависит от применения педагогически грамотных и психологически корректных методов построения учебного процесса в условиях цифровизации. Суть этих методов должна заключаться не только в управлении учебной активностью студентов при помощи современных ИКТ, но и в управлении самим процессом применения ИКТ в обучении. Студенты не должны оставаться один на один с данными технологиями, применение которых должно регулироваться и обеспечиваться преподавателями в логике персонализации образовательных коммуникаций, направленных на развитие личностного потенциала обучаемых [21].

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ

Концептуальные и методические построения исследования основывались на следующих подходах и технологиях.

Личностно-ориентированный подход в обучении, полагающий личностное преломление современных методов и средств обучения, отвечающих способностям и потенциалу обучаемых (В.В. Сериков, В.В. Краевский, С. Crumly, и др.) [16; 24].

Психологические концепции личностного потенциала как внутренней ресурсобразующей инстанции, аккумулирующей способности личности к самостоятельной деятельности в качестве субъекта, ее готовность к целостной саморегуляции и продуктивной самореализации (Д.А. Леонтьев, Б.Г. Юдин и др.) [7; 22].

Дидактические подходы к информатизации образования и развитию образовательных коммуникации, конструирующие пространство активизации учебной деятельности студентов в электронной среде (И.В. Роберт, И.Н. Розина, В.А. Красильникова и др.) [14; 15].

Теории и технологии развивающего образования, определяющие способы перевода обучаемых в позицию субъектов учебной деятельности, формирования у них опыта самостоятельных познавательных действий и саморазвития (В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, В.В. Репкин и др. [3; 13].

Разработка и подбор методов активизации личностного потенциала студентов с использованием ИКТ базировались на реализации методологических принципов психологической науки: принципа детерминизма, принципа единства сознания и деятельности, принципа субъекта, принципа развития, принципа ведущей роли обучения в формировании личностных структур и способностей. Образовательная целесообразность данных методов определялась соблюдением ведущих дидактических принципов (научность, доступность, прочность, последовательность, систематичность, принцип связи с жизнью и др.).

В ходе работы использовались следующие группы исследовательских методов.

Теоретические методы включали комплексный теоретический анализ, методы систематизации и обобщения, методы сравнительного анализа, метод концептуализации способов применения ИКТ в обучении.

Формирующе-прогностические методы: моделирование условий и формата применения ИКТ, метод адресной каталогизации педагогических приемов включения ИКТ в обучение студентов, формирующий эксперимент.

Эмпирические методы включали опросные и тестовые методики, изучение документов, методы включенного наблюдения.

Диагностические методы:

1. Опросник внутренней-внешней мотивационной ориентации Т. Амабиле (адаптация Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина) [23].

2. Тест жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, адаптация опросника С. Мадди) [8].

3. Шкала общей самоэффективности (GSE, Р. Шварцер, М. Ерусалем) [19].

4. Опросник самоорганизации деятельности (ОСД, Е.Ю. Мандрикова) [9].

5. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО, Д.А. Леонтьев) [7].

Статистические методы. Полученные в ходе исследования данные обрабаты-

вались при помощи методов параметрической статистики и процедуры анализа достоверности различий (t-критерий Стьюдента).

Участники и продолжительность исследования

Исследование проводилось на базе двух вузов: Белгородского национального исследовательского университета и Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. В экспериментальную выборку были включены две группы студентов 3-го курса из первого вуза (педагогической специализации) и одна группа студентов 3-го курса из второго вуза (инженерно-технической специализации), всего 58 человек. В контрольную выборку вошли также две группы студентов из первого вуза и одна группа из второго, всего в количестве 61 человека. Все участвующие в исследовании студенты (всего 119 чел.) проходили подготовку преимущественно в режиме онлайн-обучения.

Помимо студентов к исследованию привлекались преподаватели ведущих курсов дисциплин в составе 10 человек (по 5 преподавателей от каждого вуза), которые применяли разработанные методы в проведении занятий со студентами.

Экспериментальная работа проводилась в течение двух учебных семестров 2022-2023 учебного года. Диагностические процедуры в рамках первичного и итогового мониторингов студентов проводились в начале и в конце учебного года с интервалом в 6 месяцев.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассматривая общий сдвиг образовательного пространства вуза в сторону цифровизации обучения, настоящее исследование центрируется на поиске наиболее адекватных и приемлемых с точки зрения развития личности методов внедрения современных ИКТ в вузовскую подготовку. Выстраивая замысел и логику проведения исследования, мы исходили из принципа опосредованного внедрения новейших ИКТ как средств развития разнообразных образовательных коммуникаций [20]. Представляя структурно-содержательную матрицу информационного обеспечения и взаимодействия в обучении, данные коммуникации пронизывают и покрывают пространство вузовской подготовки, вбирая все необходимые формы, методы, режимы, каналы и средства обеспечения обучения, включая новейшие ИКТ [21]. Именно для развития и расширения образовательных коммуникаций должны в первую очередь применяться современные ИКТ.

Развивая принцип опосредованного включения ИКТ в обучение (через образовательные коммуникации), мы считаем, что такой подход позволяет более корректно и педагогически выверено использовать данные технологии. Для развития личностного потенциала студентов в условиях цифровизации это опосредованное введение ИКТ обретает более глубокую личностную адресацию. На практике это означает привязывание ИКТ к личности преподавателя, который может более адекватно определить индивидуальные способности и потенциал студентов, и направить их усилия на саморазвитие, в том числе применяя различные ИКТ. В этом заключается смысл формата персонализации образовательных коммуникаций на базе ИКТ.

1. Методы включения ИКТ для развития личностного потенциала студентов

В настоящем исследовании описанный формат цифровизации реализовался в ряде методов управления учебной активностью студентов посредством применения ИКТ.

На основе обращения к существующим практикам применения информационных технологий в обучении, показавшим свою эффективность с точки зрения активизации учебной деятельности студентов, мы использовали такие приемы и способы их построения и применения, которые позволяют стимулировать развитие личностного потенциала студентов.

1. Метод микросоциальной учебной сети. В качестве авторской разработки в своем исследовании мы применили метод создания вокруг преподавателя ситуативной микросоциальной учебной сети (посредством мессенджеров Telegram, Viber, социальной сети ВКонтакте и др.) в рамках учебной студенческой группы. Посредством такой сети преподаватель мог обеспечить процесс постоянного общения и контактов в рамках прохождения курса обучения по его дисциплине. Студенты получали необходимые задания, рекомендации, сведения, подсказки, методическую и консультативную помощь, индивидуальные задания, обменивались личным опытом между собой, распределяли индивидуальные поручения для совместного решения коллективных заданий. Посредством такой сети преподаватель может осуществлять постоянное взаимодействие со студентами, регулярно контролировать и своевременно корректировать ход усвоения знаний каждым студентом отдельно и учебной группой в целом.

Тем самым, данный метод позволяет посредством ИКТ переводить процесс подготовки студентов в межличностное пространство учебно-педагогического взаимодействия для более эффективного обучения и развития личностного потенциала студентов.

Следующие группы методов были отобраны в результате каталогизации существующих педагогических приемов активизации учебной деятельности с использованием ИКТ с точки зрения развития личностного потенциала студентов.

2. Диалоговые методы. Применение данных методов направлено на расширение возможностей активного участия и включения студентов в процесс изучения текущего курса дисциплины посредством создания интерактивной информационной среды на базе ИКТ с разноплановой педагогической поддержкой обучающегося. Сущность данной группы методов заключается в обеспечении постоянного обмена значимой информацией, идеями, мыслями, знаниями, опытом и всем спектром личностных проявлений в процессе освоения учебной дисциплины.

Возможность такого обмена возникает за счет выведения обучения (посредством ИКТ и электронных интернет-платформ) в открытое информационное пространство цифрового присутствия и постоянной связанности субъектов образовательного процесса. В результате включенности студентов в такое пространство каждый из них становится доступным для общения в режиме реального времени и кроме того находится в зоне постоянной контактной активности.

В отличие от доцифрового обучения все студенты попадают в поле непрерывной педагогической видимости, исчезают так называемые «серые зоны» в учебной группе, когда кто-то может отсидеться за спинами своих более активных товарищей. Каждый студент обретает свою персонифицированную локальность в образовательно-информационном пространстве и как некий адресат неизбежно проявляет свою активность, постоянно связываясь с другими и откликаясь на их обращения в ходе обучения. Такая возникающая за счет ИКТ персональная обращенность и настроенность обучающихся воздействий стимулирует каждого студента глубже вникать в процесс обучения, быть готовым включаться в различные взаимодействия, проявлять свой потенциал и соотносить его с потенциалом других.

Основным преимуществом цифровой диалогизации выступает возможность обеспечения постоянной и разноплановой обратной связи о ходе обучения студентов, равно как и об эффективности проведения занятий. Посредством ИКТ преподаватель может получать непрерывную персонифицированную обратную связь от студентов на всех этапах обучения (объяснение нового материала, усвоение, закрепление, повтор, контроль и т.д.) и таким образом отслеживать динамику продвижения студентов и своевременно находить способы стимулирования их учебной активности.

Постоянно фиксируя реакцию и состояние активности студентов, он может гибко перестраивать и корректировать стиль работы, подбирать более подходящие приемы и методы обучения, отвечающие уровню подготовки и потенциалу обучаемых. Тем самым диалогизация обучения на основе ИКТ помимо адресной активизации учебной деятельности студентов способствует усилению их влияния на построение образовательного процесса, что неизбежно вызывает дополнительную мотивацию и желание проявлять себя в качестве субъекта. Такие приемы и техники диалогического обучения как онлайн-конференции, круглые столы, интерактивная лекция, дискуссионные интернет-площадки в рамках вебинаров и пр. значительно повышают возможности продуктивного взаимодействия и самореализации студентов в ходе обучения.

3. Имажинативные методы. Применение данной группы методов напрямую обеспечивает выполнение ведущего требования развивающего обучения – не давать готовых знаний и схем решения учебных задач обучаемым. В условиях доминирования визуальных средств и невербальных форм оперирования учебной информацией данные методы занимают особое место, поскольку направлены на активизацию воображения и творчески-продуктивного мышления студентов.

В ходе применения имажинативной практики студент ставится перед задачей на основе полученных знаний представить, придумать и воссоздать определенный конструкт (тип, схему, образец, модель и пр.), отражающий существенные аспекты, признаки или закономерности изучаемого процесса или явления по осваиваемой дисциплине. При этом преподаватель оперирует не столько точно научными и однозначными терминами, сколько образами и метафорами для стимулирования эвристически-поисковой активности студентов и их творческой мотивации [17]. Применение ИКТ в рамках постановки имажинативной задачи может значительно усилить этот мотивирующий эффект за счет мощной визуально-символической поддержки, раскрывающей предысторию изучаемого вопроса, его научный и социокультурный контекст, влияние на повседневную жизнь человека и т.д.

Тем самым, имажинативные методы учат студентов актуализировать свой опыт познания, моделировать, предвосхищать, достраивать в сознании недостающие звенья и условия решения поставленной учебной задачи. При этом ИКТ могут служить существенным подспорьем в этом творческом процессе. Осваивая и применяя элементы компьютерного моделирования, мультимедийных программ, компьютерной 3-D графики и др., студенты могут значительно быстрее и масштабнее охватывать весь спектр факторов определенного явления и выстраивать необходимые элементы его воспроизведения. Таким образом, в рамках имажинативной практики ИКТ становятся незаменимыми инструментами построения студентами своих проектов-замыслов в логике решения поставленных учебных задач.

4. Кейсовые методы. Активизация личностного потенциала студентов в обучении требует практической отработки полученных знаний и выработки умений продуктивно применять их в предстоящей профессиональной деятельности. В современном

обучении этой цели отвечают методы анализа и решения конкретных практических ситуаций или методы кейс-стади (от англ. «case-study» – анализ случаев). Данная технология позволяет вводить студентов в логику, атмосферу и практику профессиональной деятельности на примере разбора типичных ситуаций, трудностей, коллизий и других значимых составляющих повседневной работы в выбранной ими профессии. Важность данных методов обусловлена тем, что они стимулируют активность студентов с точки зрения развития их профессионального потенциала [4]. Разбор и решение различных кейсов в учебной ситуации снимает страх совершить ошибки, раскрепощает творческие ресурсы студентов. Это, как правило, вдохновляет студентов проявлять активность, придает им уверенность в своих силах и готовность справляться со своей предстоящей работой с минимальным набором ошибок и недочетов, которые на педагогическом поприще оборачиваются весьма болезненными последствиями, как для развития детей, так и для самого начинающего педагога.

В нашем исследовании мы использовали преимущественно отбор кейсов по основанию запечатленных в них трудностей педагогической и психологической практики. Разбор данных трудностей и поиск путей и способов их преодоления значительно быстрее и эффективнее продвигает студентов к пониманию сущности предстоящей работы и к наработке умений справляться с ней. Известно, что профессиогенез в любой деятельности на личностном уровне измеряется способностью специалиста справляться с различными трудностями и проблемными ситуациями по шкале их нарастающей сложности [12]. Чем выше уровень трудностей, с которыми может справиться специалист, тем выше уровень его профессионализма. Использование проблемных кейсов с мощной информационной поддержкой на базе ИКТ в учебной практике ставит студентов перед необходимостью преодоления моделируемых затруднений, что обостряет их мотивацию достижений, мобилизует их знания и способности, и заставляет проявлять свой личностный потенциал с различных сторон и с высокой интенсивностью.

5. Игровые методы занимают особую нишу в технологическом обеспечении познавательной и учебной активности студентов как эффективные мотивирующие средства, повышающие их интерес и увлеченность процессом постижения изучаемых дисциплин. Метафоричность и «ненастоящность» игровой ситуации, азартность и занимательность игрового процесса обеспечивают легкость включения и погружения в игру студентов как ее участников, выполняющих определенные роли. Привлекательные развивающие возможности игровых методов обусловили их широкую востребованность в практике обучения для решения различных задач подготовки студентов.

Новые захватывающие возможности игровых методов в связи с цифровизацией обучения обусловили расширение их дидактических функций в современной высшей школе. Примером тому может служить усиливающаяся тенденция к геймификации образования (от англ. “game” – игра), подразумевающая замену учебных занятий различными формами игровой деятельности на базе ИКТ. При всей привлекательности этой тенденции ее максимальное воплощение ведет к деградации учебной деятельности [2]. Известно, что любая игра (даже самая развивающая и сложная) ограничивает возможности активности играющего своими жесткими правилами и нормами, которые (в отличие от учебной деятельности) не предполагают и не закладывают механизм самоизменения участника, возможность его перехода в качественно новое состояние. Игровая ситуация требует от участника выполнения определенного набора функций и действий в рамках своей роли, отход от которой невозможен по игровым нормам.

Такой переход возможен уже в рамках другой деятельности, а именно учебной, в которой обучаемый прикладывает усилия для поиска новых для себя способов познания (проявляя тем самым себя как субъект), а не репродуцирует готовые их формы, которые предусмотрены игровыми нормами. Особые риски возникают в связи с широким распространением компьютерных игр (виртуальных игр и пр.) без персонального участия преподавателя как основного постановщика и ведущего игрового процесса. Студент попадает в деперсонализованное пространство игры с машиной (или программой), в которой приучается действовать шаблонно и стереотипно. Данный вид игр уместен для отработки отдельных приемов и навыков-автоматизмов, но не может развить личностный потенциал студентов. Очевидно, что применение игровых методов на базе ИКТ должно происходить в логике образовательных коммуникации и не подменять собой учебную деятельность.

В настоящем исследовании мы использовали игровые методы как важное мотивирующее и практическое дополнение к учебной деятельности студентов, с помощью которого решаются задачи повышения их интереса к обучению и отработки отдельных навыков и приемов учебной и предстоящей профессиональной деятельности. Между тем, задачи развития познавательного и личностного потенциала мы стремились решать, стимулируя собственно учебную деятельность, поскольку такие задачи не могут быть возложены на игру, накладывающую определенные ограничения в рамках игровых правил и схем поведения играющих.

б. Квестовые методы. Данная группа методов целиком обязана своим происхождением ИКТ и Интернету, представляя преломление метода проектов в цифровом формате обучения. Будучи разновидностью проблемного задания с элементами ролевой игры, веб-квест (WebQuest) полностью центрирует студентов на использование ресурсов Интернета для поиска необходимой информации и средств решения поставленной учебной задачи. При этом преподаватель постоянно управляет и направляет студентов в данной работе, разрабатывая четкую структуру задания (квеста), логику и условия его выполнения, а также рекомендуемый перечень информационных ресурсов для сбора необходимого материала и сведений в рамках выполняемого ими задания-проекта. Кроме того, преподаватель находится в режиме постоянной обратной связи со студентами, обеспечивая интерактивно-диалоговое пространство сопровождения их работы. Таким образом, грамотное применение квестовых методов осуществляется в логике персонализации образовательных коммуникаций, сохраняя ведущую роль преподавателя, стимулирующего творчески-активную деятельность студентов как авторов и соавторов создания заданий-проектов.

Универсальность квестовых методов позволяет использовать их как в индивидуальной, так и в групповой адресации. В последнем случае данный метод способствует развитию коллективных начал обучения, стимулируя студентов к совместно-распределенной деятельности в рамках общего задания. В таком формате квестовый метод выступает как важный механизм развивающего обучения студентов, активизируя не только их личностный потенциал, но и социально-коммуникативный потенциал.

Включение веб-квестов в настоящем исследовании было направлено на выработку у студентов умения целенаправленно, грамотно и избирательно обращаться к информационным ресурсам и технологиям. При этом студенты не полагаются найти готовые решения в Интернете (поскольку каждый квест уникален), а удерживая свою целеполагающую и поисково-эвристическую функции, пытаются самостоятельно выстроить линию анализа и решения квеста. Используя Интернет и другие ИКТ, каждый

студент выступает в роли веб-проектировщика и веб-конструктора, стремясь самостоятельно или в группе разработать и защитить свой уникальный информационный проект (модель, схему, репрезентацию, методику, стенд-доклад и т.п.). Тем самым, использование веб-квестов обеспечивало активизацию личностного потенциала студентов в качестве субъектов информационно-поисковой и эвристической деятельности в условиях цифровизации образовательного пространства их подготовки.

7. Командно-сетевые методы. Возможности сетевого формата общения и взаимодействия посредством цифровизации образовательного пространства позволяют вводить различные приемы коллективной подготовки студентов. В настоящем исследовании такой прием был реализован в виде командно-сетевого метода. Суть метода заключается в сегментировании учебной группы на отдельные команды (выделение «сессионных залов» на электронной платформе вуза), которые организовывались преподавателем как рабочие микрогруппы (5-6 чел.) вокруг сильных студентов. Каждая такая микрогруппа объединялась в микросеть и получала свою информационную локализацию на вузовской обучающей платформе как единичный коллективный адресат (или получала персонифицированную адресацию через лидера микрогруппы).

Посредством такого метода преподаватель ведет общение не с каждым отдельным студентом или целой группой, а с коллективной единицей – рабочей микрогруппой. Такой метод позволяет более эффективно управлять обучением, поскольку преподаватель имеет дело с меньшим количеством субъектов (3-4 коллективных субъекта вместо 20-25 единичных), он может более дифференцировано распределять учебные задания по данным командам, а также вопросы для обсуждения на семинарах (вебинарах). При этом смещается фокус ответственности, преподаватель спрашивает не отдельного студента, а команду, в которую включен студент. К примеру, на семинарских занятиях не преподаватель назначает отвечающего на вопрос, а сама команда выдвигает одного из своих членов с коллективно подготовленным докладом или сообщением согласно графику очередности выступлений внутри каждой команды. Тем самым, каждый студент обязательно проходит через выступление на семинаре. Причем качество выступления отражается на всех участниках команды, поскольку подготовка к очередному семинарскому и практическому занятию также осуществляется в рамках микрогруппы (студенты кооперировано готовятся к занятию, получая общее задание от преподавателя).

Кроме того, командное разделение учебной группы позволяет устраивать соревнования между командами, проводить игровые, контрольные, тестовые и мониторинговые мероприятия. Выдвигая в эпицентр учебной подготовки микрогруппу как некое малое сообщество в учебной сети, преподаватель получает возможность воздействовать на студента опосредованно, через эту сеть, включаясь в которую студенты надеются определенно долей коллективной ответственности.

В формате командной работы каждый студент быстрее включается в учебный процесс и проявляет свой потенциал, научается нести не только личную, но и коллективную ответственность, выполнять учебную работу в кооперации и совместной деятельности с другими, проявлять себя в качестве субъекта не только учебной деятельности, но и социальной общности.

В целом, выделение приведенных выше методов как самостоятельных технологий можно рассматривать с известной долей условности, поскольку они непременно взаимно обуславливают и полагают друг друга как общие элементы единого процесса управления учебной активностью студентов и стимулирования их личностного потен-

циала посредством внедрения ИКТ. Очевидно также, что перечень возможных методов такого рода может быть расширен за счет разработки и включения в обучение других развивающих технологий на базе ИКТ.

2. Особенности развития личностного потенциала студентов

В настоящем исследовании описанный выше перечень методов был использован как опорная совокупность приемов персонализации образовательных коммуникаций на базе ИКТ, применение которой на практике носило комплексный характер и гибкий подход.

Каждый преподаватель, участвующий в формирующей работе в рамках исследования, опираясь на предложенный набор методов, составлял свой комплекс приемов и методов, отвечающий его опыту и стилю работы, а также задачам курса читаемых им дисциплин. Беря за основу описанные выше методы, преподаватели вносили свои дополнения и корректировки к их применению, разрабатывали оригинальные модификации и сочетания различных сопряженных методов в едином конструкте их прикладного использования. Так, например, на практике одной из таких модификаций (показавшую свою эффективность и популярность) выступал метод коллективных квестов в командном формате. Данная модификация сочетала в себе собственно квестовую методику по технологии, командно-сетевой метод по организационной форме, метод микро-социальной учебной сети по управлению обучением, а также диалоговый метод по содержанию образовательных коммуникаций. Примерно в таком же сочетании на основе кейсовой методики был применен метод коллективных кейсов в командном формате. Также хорошо зарекомендовал себя имажинативно-игровой метод как модификация, активизирующая творчески-познавательный потенциал студентов.

Проведение формирующего эксперимента заключалось в апробации предложенной совокупности методов в онлайн-обучении студентов преподавателями, привлеченными для участия в настоящем исследовании. Временной интервал эксперимента охватывал два семестра 2022-2023 учебного года.

Определение результативности экспериментальной работы осуществлялось посредством мониторинга показателей развития личностного потенциала студентов экспериментальной и контрольной групп. Экспериментальную группу (ЭГ) составили студенты (58 чел.), обучающиеся у преподавателей, которые внедряли представленные методы в своей работе. В контрольную группу (КГ) вошли студенты (61 чел.), обучающиеся в основном в дистанционном режиме без включения описанных методов активизации их потенциала в процессе онлайн-обучения.

Хронологически мониторинговая работа проводилась в рамках двух разнесенных по времени диагностических серий замеров – первичного мониторинга (до эксперимента в начале учебного года) и итогового мониторинга (после эксперимента в конце учебного года).

Объектом диагностики выступали психологические показатели личностного потенциала (ЛП) студентов как интегрального внутренне регуляторного образования, обеспечивающего автономное, устойчиво продуктивное функционирование личности, ее готовность к самоопределению и саморазвитию [6].

В диагностический инструментарий вошли тестовые методики, выявляющие различные аспекты личностного потенциала студентов в рамках следующих его измерений – мотивационного, психоэмоционального, установочного, деятельностного, смыслового.

Сводные данные проведенных измерений в рамках начального и итогового мониторингов представлены в таблице 1. Данные отражают результаты сравнительного анализа полученных средних значений и коэффициента Стьюдента (t -критерий) по шкалам методик до и после формирующего эксперимента.

Таблица 1

Сравнение данных контрольной и экспериментальной групп по показателям личностного потенциала

Психологические показатели	До эксперимента			После эксперимента		
	КГ (N=61)	ЭГ (N=58)	$t_{ЭМП}$ $p \leq 0.05$	КГ (N=61)	ЭГ (N=58)	$t_{ЭМП}$ $p \leq 0.05$
	средн	средн		средн	средн	
Мотивационное измерение (Шкала Амабиле)						
Внешняя мотивационная ориентация	36.31	35.33	- 1.3	35.92	37.53	1.8
Внутренняя мотивационная ориентация	62.11	61.53	- 0.5	62.32	64.97	2.7
Психоэмоциональное измерение (Тест жизнестойкости)						
Жизнестойкость	81.12	80.43	- 0.3	79.16	84,19	4.5
вовлечённость	35.75	35.94	0.2	35.61	37.42	2.8
контроль	29.76	29.18	- 0.9	28.59	30.34	2.2
принятие риска	15.61	15.31	- 0.3	14.96	16.43	3.3
Установочное измерение (Шкала общей самооэффективности, GSE)						
Убежденность в самооэффективности	27.85	28.67	1.2	28.72	31.22	4.2
Деятельностное измерение (Опросник ОСД)						
Планирование	17.06	17.33	0.5	17.21	18.58	2.7
Целеустремленность	32.28	33.09	1.1	32.42	36.34	5.2
Использование внешних средств	8.41	8.89	0.9	8.48	8.13	- 0.7
Настойчивость	18.38	18.56	0.3	18.13	21.03	4.6
Фиксация	19.19	19.58	0.6	19.66	19.13	- 0.8
Ориентация на настоящее	8.71	8.47	- 0.5	8.41	9.38	2.6
Смысловое измерение (Тест СЖО)						
Общая осмысленность жизни	98.79	99.04	0.2	99.21	103.76	4.5
цели в жизни	29.85	30.18	0.5	31.30	33.21	2.5
процесс жизни (насыщенная жизнь)	29.15	29.48	0.6	29.55	32.24	5.1
результативность жизни	25.27	24.89	- 0.4	25.45	27.21	3.2
локус контроля – Я	19.93	20.24	0.5	20.52	22.09	2.7
локус контроля – жизнь	30.03	29.67	- 0.7	30.48	31.79	2.1

Примечание: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа

По результатам сравнительного анализа данных первичного мониторинга в мотивационном измерении ЛП значимых различий у студентов КГ и ЭГ не установлено. Отмечаются лишь несколько более высокие показатели шкал внешней и внутренней мотивационных ориентаций у студентов КГ ($t_{ЭМП} = - 1,3$ и $t_{ЭМП} = - 0,5$ соответственно). По окончании эксперимента картина меняется в обратном порядке, наблюдается по-

вышение обеих мотивационных ориентаций у студентов ЭГ как в сравнении со своими прежними показателями, так и по сравнению с данными в КГ. При этом более заметные различия отмечаются по внутренней мотивационной ориентации ($t_{\text{ЭМП}} = 2,7$) и не столь значительные по внешней мотивационной ориентации ($t_{\text{ЭМП}} = 1,8$).

Сравнительный анализ данных психоземotionalного измерения ЛП по тесту жизнестойкости до экспериментальной работы не выявил значимых различий у студентов КГ и ЭГ ($t_{\text{ЭМП}} = 0,7$). Средние значения шкал в обеих группах студентов находились в пределах статистически нормативных для данной методики [8] (см. табл. 1). По данным итогового мониторинга у студентов КГ отмечается незначительное ослабление общего показателя жизнестойкости, прежде всего за счет снижения показателей шкал контроля (1,17 от сред. значений) и принятия риска (0,65 от сред. значений). Между тем, у студентов ЭГ фиксируется повышение всех показателей как по сравнению с первичным замером, так и в сравнении с данными КГ ($t_{\text{ЭМП}} = 4,7$), особенно по таким шкалам как: вовлеченность ($t_{\text{ЭМП}} = 2,8$) и принятие риска ($t_{\text{ЭМП}} = 3,3$).

По установочному измерению ЛП до экспериментальной работы достоверных различий данных студентов КГ и ЭГ не установлено ($t_{\text{ЭМП}} = 1,2$). По окончании эксперимента отмечается повышение показателей самоэффективности в обеих группах. При этом, у студентов ЭГ этот рост достигает значимых различий в сравнении с данными студентов КГ ($t_{\text{ЭМП}} = 4,2$).

В деятельностном измерении ЛП происходят более заметные изменения в соотношении данных у студентов КГ и ЭГ. Если до экспериментальной работы значимые различия в их показателях не просматривались, то по окончании эксперимента студенты ЭГ отличались более высокими показателями таких шкал опросника ОСД как: целеустремленность ($t_{\text{ЭМП}} = 5,2$), настойчивость ($t_{\text{ЭМП}} = 4,6$), планирование ($t_{\text{ЭМП}} = 2,7$). Отмечается также повышение их данных по шкале ориентации на настоящее ($t_{\text{ЭМП}} = 2,6$) и в целом более высокие показатели относительно средне нормативных по данной методике [9].

В смысловом измерении ЛП также фиксируются определенные различия в показателях студентов КГ и ЭГ после проведения экспериментальной работы при отсутствии значимых различий в их смысловых ориентациях по данным первичного мониторинга (см. табл. 1). Сравнительный анализ результатов итогового мониторинга показывает более высокие значения общего параметра осмысленности жизни у студентов ЭГ ($t_{\text{ЭМП}} = 4,5$). В структурном отношении это повышение происходит в первую очередь за счет значимого роста показателей по шкале процесс жизни ($t_{\text{ЭМП}} = 5,1$), шкале результативность жизни ($t_{\text{ЭМП}} = 3,2$), и в меньшей степени по шкалам locus контроля – Я ($t_{\text{ЭМП}} = 2,7$), цели в жизни ($t_{\text{ЭМП}} = 2,5$) и locus контроля – жизнь ($t_{\text{ЭМП}} = 2,1$).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные в настоящем исследовании проектно-методические и эмпирические результаты сложились в логике реализации развивающего и личностно-ориентированного подходов к применению ИКТ в обучении студентов вуза. Для корректного преломления данных подходов в практике цифрового образования в исследовании предлагается принцип опосредованного включения ИКТ как средств развития разнообразных образовательных коммуникаций. Такое концептуальное разрешение пробле-

мы цифровизации обучения позволяет усиливать психолого-педагогическое управление и сопровождение процесса внедрения ИКТ в вузовскую подготовку, что отвечает признанным дидактическим концепциям и психологическим исследованиям [3; 16].

Методические результаты исследования, представленные конструктором методов персонализации образовательных коммуникаций, направленных на активизацию личностного потенциала студентов посредством применения ИКТ. В совокупность данных методов вошли как авторские разработки (метод микросоциальной учебной сети), так и модификации различных развивающих дидактических методов (диалоговые, имагинативные, кейсовые, игровые, квестовые, командно-сетевые). Комплексное применение данных методов позволяет внедрять ИКТ как средства стимулирования активности студентов в качестве субъектов развернутой учебной деятельности. В этом заключается прикладное значение проведенной работы, вносящей практический вклад в педагогическое обеспечение вузовской подготовки в условиях цифровизации.

Проверка результативность предложенных методов на практике осуществлялась в ходе их апробации преподавателями, ведущими занятия со студентами педагогических и инженерно-технических специализаций преимущественно в режиме онлайн в течение одного учебного года.

Результаты психологического тестирования студентов показали определенное позитивное влияние разработанных методов на развитие различных аспектов их личностного потенциала. По сравнению со своими однокурсниками у включенных в эксперимент студентов отмечается повышение внутренней мотивации за счет проявления большей любознательности, стремления заниматься новыми и трудными делами (не боясь совершить ошибки) вне зависимости от внешних наград и оценок. Студенты начинают чувствовать себя более уверенно, проявляя такие характерные паттерны жизнестойкости как: вовлеченность в процесс жизни и работы, готовность рисковать ради достижения позитивных изменений в своей жизни. Вместе с тем, у не участвующих в эксперименте студентов отмечается снижение контроля над происходящим и готовности к риску, что может быть связано с накоплением усталости и напряжения к концу учебного года в условиях информационной перегрузки их психики. Также важным показателем в пользу предложенных методов выступает рост веры в самоэффективность у студентов экспериментальной группы, их большая уверенность в своей компетентности. Заметные изменения происходят в их показателях самоорганизации деятельности, студенты проявляют большую целеустремленность, настойчивость, способность к планированию, что указывает на структурирующее и организующее влияние личностного участия преподавателя в применении ИКТ. Кроме того, отмечается определенное укрепление смысловых ориентаций студентов после проведения эксперимента, повышается их ощущение текущей жизни как интересной и эмоционально-насыщенной, а также достаточно результативной с точки зрения самореализации.

В целом, внедрение разработанных методов в практику вузовской подготовки показало их достаточную эффективность как позитивных приемов развития личностного потенциала студентов в условиях цифровизации обучения. Несмотря на то, что общий рост показателей у студентов в основном не превышал среднестатистических норм по большинству переменных, динамика их роста в сравнении с обучающимися по обычной программе указывает на определенную тенденцию к повышению психологических составляющих их личностного потенциала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленное исследование было направлено на корректное применение различных ИКТ в высшей школе с точки зрения развития личностного потенциала студентов, который заключается в их способности к саморазвитию и проявлению себя в качестве субъектов полноценной учебной деятельности. Рассматривая цифровизацию образования как возможность расширения пространства для развития учебной деятельности, исследование было сосредоточено на разработке методически-прикладных условий этого расширения за счет активизации личностных механизмов применения ИКТ. Одним из таких организационных условий выступал принцип опосредованного внедрения ИКТ. Данный принцип реализовывался в привязывании ИКТ к личности преподавателя, который может более адекватно определить способности и потенциал студентов, и направить их усилия на саморазвитие, применяя различные ИКТ.

В методическом плане предложенный принцип внедрения ИКТ обеспечивался разработкой соответствующих методов управления учебной активностью студентов, равно как и управления ИКТ для стимулирования личностного потенциала студентов. Корпус таких методов был представлен авторской технологией создания вокруг преподавателя микросоциальной учебной сети, а также рядом методов развивающего использования ИКТ таких как: диалоговые, имагинативные, кейсовые, игровые, квестовые, командно-сетевые. Образуя прикладной дидактический комплекс персонализации образовательных коммуникаций, данные методы были использованы преподавателями в качестве опорного конструкта проведения занятий со студентами в режиме онлайн-обучения в течение одного учебного года. В таком построении был выполнен формирующий эксперимент в настоящем исследовании.

Проведенная работа со студентами различных вузов показала достаточную перспективность их использования в качестве продуктивных приемов включения ИКТ в процесс обучения. По данным психологических мониторингов у студентов отмечаются позитивные показатели различных составляющих их личностного потенциала (мотивационной, психоэмоциональной, установочной, деятельностной, смысловой). Происходит повышение внутренней мотивации, укрепляются паттерны жизнестойкости и убежденность в самоэффективности, заметно усиливаются показатели самоорганизации деятельности и смысложизненных ориентаций.

Таким образом, разработанные методы активизации личностного потенциала студентов с использованием ИКТ могут послужить существенным подспорьем грамотного психолого-педагогического обеспечения эффективного обучения студентов в условиях цифровизации вузовской подготовки.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФ в рамках научного проекта № 22-28-01029 «Психолого-педагогические модели и механизмы развития личностного потенциала студентов посредством применения современных информационно-коммуникационных технологий в вузовском обучении» (2022-2023 гг.) на базе НИУ «БелГУ».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Петрова Т. Э., Пырма Р. В., Азаров А. А. Цифровая среда ведущих университетов мира и РФ: результаты сравнительного анализа данных сайтов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 9-22. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22
2. Волкова Т. Г., Таланова И. О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5. С. 26-33. DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33
3. Давыдов В. В., Рубцов В. В., Крицкий А. Г. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2. С. 68-93. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Davydov (дата обращения: 6.09.2023)
4. Добротин Д. Ю., Добротина И. Н. Применение кейс-метода в обучении студентов педагогических вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 1. С. 62-70. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-1-62-70
5. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: Директ-Медиа, 2013. 231 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=209292> (дата обращения: 08.09.2023)
6. Леонтьев Д. А. (ред.). Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва: Смысл, 2011. 675 с. URL: <https://publications.hse.ru/books/59044276> (дата обращения: 08.09.2023)
7. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
8. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
9. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87-111.
10. Паспорт национального проекта «Образование» / Президиум Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjOFcsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 08.09.2023)
11. Преобразование технического и профессионального образования и подготовки для успешной и справедливой трансформации: Стратегия ЮНЕСКО на 2022-2029 гг. ЮНЕСКО, 2023. 29 с. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385252> (дата обращения: 08.09.2023)
12. Поварёнков Ю. П. Системогенетический анализ профессионального развития личности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 4. С. 4-39. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document267.docx> (дата обращения: 08.09.2023)
13. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1992. 44 с. URL: http://old.experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/repkin_ro_ud.htm#3 (дата обращения: 08.09.2023)
14. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
15. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика. М.: Логос, 2005. 456 с. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0157/1_0157-15.shtml (дата обращения: 08.09.2023)
16. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: «Логос», 1999. 272 с. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0157/1_0157-1.shtml (дата обращения: 08.09.2023)
17. Сидоренко М. Г., Огнев А. С., Лихачева Э. В. Инновационные модели развития эмоционального интеллекта на основе обучающих имажинативных практик // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. №2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-modeli-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-na-osnove-obuchayuschih-imazhinativnyh-praktik> (дата обращения: 08.09.2023)
18. Фролова Е. В., Рогач О. В. Специфика восприятия студентами процессов цифровизации образования: осмысление опыта онлайн-обучения в условиях пандемии // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 43-54. DOI: 10.32744/pse.2021.3.3
19. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Г. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология, 1996. №7. С. 46-56.
20. Шутенко А. И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 80-86.
21. Шутенко А. И., Шутенко Е. Н., Деревянко Ю. П. Применение информационных технологий как средств развития образовательных коммуникаций для реализации личностного потенциала студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 81-92. DOI: 10.15293/1813-4718.2006.08
22. Юдин Б. Г. Интеллектуальный потенциал личности // Человеческий потенциал как критический ресурс России / Отв. ред. Б. Г. Юдин. М.: Институт философии РАН, 2007. С. 126-136. URL: https://www.studmed.ru/view/yudin-bg-otv-red-chelovecheskiy-potencial-kak-kriticheskiy-resurs-rossii_794f7f0fce4.html (дата обращения: 08.09.2023)
23. Amabile T. M., Hill K. G., Hennessey B. A., Tighe E. M. The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations // Journal of Personality and Social Psychology, 1994. Vol. 66. № 5. P. 950-967.
24. Crumly C., Dietz P., d'Angelo S. Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground. Fortress Press, 2014. 120 p. DOI: 10.2307/j.ctt9m0skc
25. Johnson, M.W., Suvorova, E.A. & Karelina, A.A. Digitalization and Uncertainty in the University: Coherence and

- Collegiality Through a Metacurriculum. *Postdigital Science and Education*, 2022, 4, pp. 772–792. DOI: 10.1007/s42438-022-00324-1
26. Suoranta, J., Teräs, M., Teräs, H. et al. Speculative Social Science Fiction of Digitalization in Higher Education: From What Is to What Could Be. *Postdigital Science and Education*, 2023, 4, pp. 224–236. DOI: 10.1007/s42438-021-00260-6
 27. Langseth, I., Jacobsen, D.Y. & Haugsbakken, H. The Role of Support Units in Digital Transformation: How Institutional Entrepreneurs Build Capacity for Online Learning in Higher Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 2023, 28, pp. 1745–1782. DOI: 10.1007/s10758-022-09620-y
 28. Rauseo, M., Harder, A., Glassey-Previdoli, D. et al. Same, but Different? Digital Transformation in Swiss Vocational Schools from the Perspectives of School Management and Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 2023, 28, pp. 407–427. DOI: 10.1007/s10758-022-09631-9
 29. Müceldili, B., Tatar, B. & Erdil, O. Career anxiety as a barrier to life satisfaction among undergraduate students: the role of meaning in life and self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2023. DOI: 10.1007/s10775-023-09617-8
 30. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P. et al. Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 2021, 3, pp. 715–742. DOI: 10.1007/s42438-021-00249-1

REFERENCES

1. Brodovskaya, E. V., Dombrovskaya, A. Yu., Petrova, T. E., Pyrma, R. V., Azarov, A. A. Digital Space of Leading Universities: The Comparative Analysis of Sites. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 12, pp. 9-22. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Volkova, T. G., Talanova, I. O. Gamification: problems and trends. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 2022, no. 5, pp. 26-33. DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Davydov, V. V., Rubtsov, V. V., Kritsky, A. G. Psychological foundations of the organization of educational activities mediated by the use of computer systems. *Psychological science and education*, 1996, vol. 1, no. 2, pp. 68-93. Retrieved from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18249136_79714791.pdf (In Russ.)
4. Dobrotin, D. Yu., Dobrotin, I. N. The use of the case method in the training of students of pedagogical universities. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 1, pp. 62-70. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-1-62-70 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Krasilnikova, V. A. Information and communication technologies in education. Moscow, Direct-Media Publ., 2013, 231 p. Retrieved from: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=209292> (in Russ.)
6. Leontiev, D. A. (ed.) Personal potential: structure and diagnostics. Moscow, Smysl Publ., 2011, 675 p. (in Russ.)
7. Leontiev, D. A. Meaningful Orientation Test (SJO). 2nd ed. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p. Retrieved from: <https://studfile.net/preview/3495835/page:2/> (in Russ.)
8. Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I. Test of Hardiness. Moscow, Smysl Publ., 2006, 63 p. (in Russ.)
9. Mandrikova, E. Yu. Development of a self-organization questionnaire. *Psychological diagnosis*, 2010, no. 2, pp. 87-111. (in Russ.)
10. Passport of the national project “Education”. Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects. Minutes of December 24, 2018, no. 16. Retrieved from: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (in Russ.)
11. Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions: UNESCO strategy 2022-2029. UNESCO, 2022. 29 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383360>
12. Povarenkov, Yu. P. Systemogenetic analysis of professional development of personality. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. *Organizational psychology and psychology of work*, 2017, vol., 2, no. 4, pp. 4-39. Retrieved from: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document267.docx> (In Russ., abstract in Eng.)
13. Repkin, V. V. Developmental education and learning activities. Riga, Pedagogical Center “Experiment”, 1992. 44 p. Retrieved from: http://old.experiment.lv/eng/biblio/el_biblio/repkin_ro_ud.htm#3 (In Russ.)
14. Robert, I. V. Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). Moscow, BINOM. Laboratory of Knowledge, 2014, 398 p. (in Russ.)
15. Rozina, I. N. Pedagogical computer-mediated communication: theory and practice. Moscow, Logos Publ., 2005, 456 p. (in Russ.)
16. Serikov, V. V. Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems. Moscow, “Logos” Publ., 1999, 272 p. Retrieved from: https://pedlib.ru/Books/1/0157/1_0157-15.shtml (in Russ.)
17. Sidorenko, M. G., Ognev, A. S., Likhacheva, E. V. Innovative models for the development of emotional intelligence based on teaching imaginative practices. *Actual problems of the humanities and natural sciences*, 2017, no. 2-2. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-modeli-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-na-osnove-obuchayuschih-imazhinativnyh-praktik> (in Russ.)
18. Frolova, E. V., Rogach, O. V. Particularities of students' perceptions of the digitalization of education: comprehending

- the experience of online learning in a pandemic environment. *Perspectives of Science and Education*, 2021, vol. 51, no. 3, pp. 43-54. DOI: 10.32744/pse.2021.3.3 (In Russ., abstract in Eng.)
19. Schwarzer, R., Yerusalem, M., Romek, V. G. Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem. *Foreign Psychology*, 1996, no. 7. pp. 46-56. (in Russ.)
 20. Shutenko, A. I. Development of educational communications in a modern university. *Higher Education in Russia*, 2011, no. 7, pp. 80-86.
 21. Shutenko, A. I., Shutenko, E. N., Derevianko, J. P. The use of information technology as tools of developing educational communications for realizing the personal potential of university students. *Siberian pedagogical journal*, 2020, no. 6, pp. 81-92. DOI: 10.15293/1813-4718.2006.08 (In Russ., abstract in Eng.)
 22. Yudin, B. G. The intellectual potential of the individual, In: Human potential as a critical resource of Russia. Moscow, Institute of Philosophy RAS Publ., 2007, pp. 126-136. (in Russ.)
 23. Amabile, T. M., Hill K. G., Hennessey, B. A., Tighe, E. M. The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994, vol. 66, no. 5, pp. 950-967.
 24. Crumly, C., Dietz, P., d'Angelo, S. *Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground*. Fortress Press, 2014. 120 p. DOI: 10.2307/j.ctt9m0skc
 25. Johnson, M.W., Suvorova, E.A. & Karelina, A.A. Digitalization and Uncertainty in the University: Coherence and Collegiality Through a Metacurriculum. *Postdigital Science and Education*, 2022, 4, pp. 772–792. DOI: 10.1007/s42438-022-00324-1
 26. Suoranta, J., Teräs, M., Teräs, H. et al. Speculative Social Science Fiction of Digitalization in Higher Education: From What Is to What Could Be. *Postdigital Science and Education*, 2023, 4, pp. 224–236. DOI: 10.1007/s42438-021-00260-6
 27. Langseth, I., Jacobsen, D.Y. & Haugsbakken, H. The Role of Support Units in Digital Transformation: How Institutional Entrepreneurs Build Capacity for Online Learning in Higher Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 2023, 28, pp. 1745–1782. DOI: 10.1007/s10758-022-09620-y
 28. Rauseo, M., Harder, A., Glassey-Previdoli, D. et al. Same, but Different? Digital Transformation in Swiss Vocational Schools from the Perspectives of School Management and Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 2023, 28, pp. 407–427. DOI: 10.1007/s10758-022-09631-9
 29. Müceldili, B., Tatar, B. & Erdil, O. Career anxiety as a barrier to life satisfaction among undergraduate students: the role of meaning in life and self-efficacy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2023. DOI: 10.1007/s10775-023-09617-8
 30. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P. et al. Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 2021, 3, pp. 715–742. DOI: 10.1007/s42438-021-00249-1

Информация об авторах

Шутенко Елена Николаевна
(Россия, Белгород)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры общей и клинической психологии
Белгородский национальный исследовательский
университет
E-mail: shutenko@bsu.edu.ru
ORCID ID: 0000-0002-4499-2756
Scopus ID: 56809459300
ResearcherID: N-8361-2019

Шутенко Андрей Иванович
(Россия, Белгород)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
стратегического управления
Белгородский государственный технологический
университет им. В.Г. Шухова
E-mail: avalonbel@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8385-3660
Scopus Author ID: 55916050800
ResearcherID: M-5482-2016

Харченко Иван Евгеньевич
(Россия, Белгород)

Аспирант, кафедры общей и клинической психологии
Белгородский национальный исследовательский
университет
E-mail: 1597462@bsu.edu.ru
ORCID ID: 0009-0041-0007-0217

Information about the authors

Elena N. Shutenko
(Russia, Belgorod)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor,
Department of the General and Clinical Psychology
Belgorod National Research University
E-mail: shutenko@bsu.edu.ru
ORCID ID: 0000-0002-4499-2756
Scopus Author ID: 56809459300
ResearcherID: N-8361-2019

Andrey I. Shutenko
(Russia, Belgorod)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of the
Department of Strategic Management
Belgorod State Technological University named after V.G.
Shukhov
E-mail: avalonbel@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8385-3660
Scopus Author ID: 55916050800
ResearcherID: M-5482-2016

Ivan E. Kharchenko
(Russia, Belgorod)

Postgraduate Student, Department of the General and
Clinical Psychology
Belgorod National Research University
E-mail: 1597462@bsu.edu.ru
ORCID ID: 0009-0041-0007-0217