

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.9.07
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-3-93-110

Взаимосвязь когнитивных компетенций и рефлексивной самооценки студентов в эпоху цифровизации образования

©2025 Алланазарова М. А.

Южный федеральный университет,
Таганрог, Россия; e-mail: allanazarovamerjen8@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – освещение актуальной проблемы изучения структуры когнитивных предикторов и уровня рефлексивной самооценки студентов в условиях цифровизации образования. Цифровые технологии модифицируют образовательную среду, трансформируя психологические процессы обучающихся. **Методы.** С помощью методик Шульте, Джекобсона, Будасси и авторского опросника выявлены когнитивные характеристики студентов и их взаимосвязь с самооценкой в цифровой образовательной среде. Установлена статистически значимая корреляция между уровнем развития когнитивных функций (объем внимания, психическая устойчивость) и частотой использования цифровых технологий. **Результат.** Представлены результаты эмпирического исследования 200 студентов Южного федерального университета в возрасте от 18 до 24 лет. Регрессионный анализ подтвердил, что значимыми предикторами рефлексивной самооценки выступают уровень самооценки по Будасси, уровень цифровой компетентности, объем внимания и объем кратковременной памяти. **Выводы.** На основе результатов исследования разработаны практические рекомендации для преподавателей по совершенствованию образовательного процесса с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: когнитивные предикторы, рефлексивная самооценка, цифровые технологии, внимание, память, студенты, образовательная среда

Формат цитирования: Алланазарова М. А. Взаимосвязь когнитивных компетенций и рефлексивной самооценки студентов в эпоху цифровизации образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 3. С. 93-110. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-3-93-110

The Relationship Between Cognitive Competencies and Students' Reflective Self-Assessment in the era of Digitalization in Education

©2025 Merdzhzen A. Allanazarova

Southern Federal University,
Taganrog, Russia; e-mail: allanazarovamerjen8@gmail.com

ABSTRACT. Aim. The article addresses the relevant issue of studying the structure of cognitive predictors and the level of students' reflexive self-assessment in the context of educational digitalization. Digital technologies are modifying the educational environment, transforming students' psychological processes. **Methods.** Using Schulte's tables, Jacobson's method, Budassi's self-assessment technique, and the author's questionnaire, the cognitive characteristics of students and their relationship with self-assessment in the digital educational environment were identified. A statistically significant correlation was established between the level of cognitive functions development (attention span, mental stability) and the frequency of digital technology use. **Results.**

The paper presents the results of an empirical study involving 200 students from Southern Federal University aged 18 to 24 years. Regression analysis confirmed that significant predictors of reflexive self-assessment include the level of self-assessment according to Budassi, the level of digital competence, attention span, and short-term memory capacity. **Conclusions.** Based on the research results, practical recommendations for teachers on improving the educational process using digital technologies have been developed.

Keywords: cognitive predictors, reflexive self-assessment, digital technologies, attention, memory, students, educational environment

For citation: Allanazarova M. A. The Relationship Between Cognitive Competencies and Students' Reflexive Self-Assessment in the era of Digitalization in Education. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 3. Pp. 93-110. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-3-93-110 (in Russian)

Введение

Процессы цифровизации модифицируют структуру современного мира, побуждая прогресс во всех сферах деятельности и подталкивая к изменениям в мировоззрении разнообразных слоев населения. Такие трансформации, отмеченные Н. Ховулом и В. Штраусом в их теории поколений, указывают на циклическое обновление комфортных установок каждые два-три десятилетия.

В эпоху развития цифровых технологий наша личность неизбежно проходит череду трансформаций, что является предметом интереса многочисленных исследований. Отражение это находит в психологии и педагогике, где акцент ставится на том, как цифровая среда влияет на образовательный процесс и личность обучающегося. Одно из ключевых понятий, появившихся в этой области – «цифровая компетентность», под которой понимается совокупность различных навыков: от информационных до технических и потребительских (В. А. Болотов, А. А. Зимняя, Е. И. Рассказова, В. В. Сериков, Г. У. Солдатова, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.). Эта совокупность позволяет человеку эффективно функционировать в цифровой среде.

Работы ученых Р. М. Айсиной [2], Е. А. Кузнецовой [3], Е. В. Бродовской [4], Е. А. Омельченко, Т. М. Чурековой [5], Б. Е. Стариченко [6], А. В. Сухоруких [7], С. В. Трапцеева [8] и других, посвящены исследованиям цифровой трансформации в образовании, обсуждению взаимодействия между его участниками и освещением множества новых возможностей, предоставляемых цифровыми инструментами для улучшения образовательного процесса.

Исследование цифровизации образования показывает, что, хотя тема и получила значительное внимание в литературе, подробная оценка того, как именно меняется

личность студентов в результате этих изменений, остается недостаточно представленной. Цифровые образовательные платформы влияют на многие аспекты психической деятельности, в частности, на мнемическую функцию, где возрастает важность так называемой транзактивной памяти [9], которая опирается на коллективную ответственность за хранение и доступ к информации, требуя от человека способности находить и критически оценивать информацию по мере необходимости.

Современный многозадачный образ жизни требует от людей развития особых качеств внимания, включая его распределение и переключение. По мнению исследователя Н. Г. Макаровой [10], важными характеристиками становятся способность удерживать внимание на нескольких объектах одновременно, а также сохранять его фокус при смене задач. Избирательность внимания, изученная Д. Бродбендом, Э. Черри, Дж. Греем и Э. Уэддерберном, помогает понять, как человек выбирает информацию для дальнейшей обработки, также, как и способность фильтровать нерелевантные стимулы. Д. Канеман обращает внимание на избирательность и интенсивность внимания – выбор стимулов для регуляции поведения и уровень концентрации на задаче.

Понимание этих изменений важно для разработки соответствующих образовательных стратегий и подготовки студентов к успешной работе в условиях цифрового мира, требующих новых подходов к информационной обработке и управлению вниманием [11].

Понимание внимания как явления, которое переплетается со всеми аспектами психической деятельности человека, особенно с мышлением, выступает важным аспектом в изучении его изменений в цифровую эпоху. Многозадачность, являющаяся одной из основных черт современности, способствует

распространению так называемого клипового мышления [12]. Этот тип мышления, на который делают акцент ученые, выражается в несвязном и поверхностном потреблении информации, приводя к ряду проблем: сбоям в аналитическом мышлении, слабой концентрации, недопониманию материала и в целом, к затруднениям в критическом мышлении [13].

Системное мышление, становящееся всё более актуальным в контексте цифровой среды, предлагает решение этой проблемы, позволяя сохранять связность в восприятии информации и понимании мира. Наука видит путь развития системного мышления в выведении студентов за границы привычного, предлагая погружение в нестандартные, динамичные ситуации. Использование симуляционных технологий считается эффективным способом достижения этой цели, позволяя учащимся испытать многозадачность и развить свои навыки в управлении вниманием и критическим мышлением.

Особенный интерес в рамках обсуждения подготовки современного студента занимает концепция омни-обучения, как её трактует П. Глыбочко [14]. Омни-обучение интегрирует множественные коммуникационные каналы и накопленный образовательный опыт, что оказывает существенное влияние на развитие самооценки студента. Самооценка, как определяет С. Ю. Головин, это осмысление личностью своих возможностей, достоинств и уникальности среди окружающих, что способствует личностному росту [15].

Исследования самооценки в психологии зародились с трудов философов, с последующим переходом к психологическому анализу в трудах К. Роджерса, А. Адлера, Э. Эриксона, С. Куперсмита, Л. В. Бороздиной, О. Н. Молчановой и прочих. Эта область исследования получила значительное внимание благодаря пониманию того, что самооценка оказывает большое влияние на формирование и саморегуляцию личности, её социальную адаптацию и целеустремлённость.

Анализ проведенных исследований показывает, что негативная самооценка формируется, как правило, у тех детей, которые по каким-либо причинам не могут соответствовать веяниям современного развития цивилизации. На сегодняшний день все больше входит в оборот практика ис-

пользования планшетов, карманных персональных компьютеров, гаджетов, ноутбуков нового поколения и др. Однако не каждый подросток имеет возможность использовать тот или иной информационный продукт и, как следствие, не способен ориентироваться в новинках компьютерных разработок [16]. Такая ситуация способна провоцировать формирование «комплекса неполноценности» и, следовательно, образование негативной самооценки.

Значимым когнитивным конструктом, тесно связанным с самооценкой, является уровень притязаний, понимаемый как «стремление человека к достижению целей той или иной степени трудности в зависимости от самооценки индивидуальных особенностей личности и качеств ума» [17]. По мнению М. А. Лученковой, «нереалистично высокая самооценка при значительном уровне притязаний стимулирует выбор неэффективных стратегий достижения желаемых целей» [18].

Еще одним когнитивным свойством, имеющим связь с самооценкой, является рефлексивность. По мнению А. В. Карпова, «рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом» [19]. В. Д. Шадриков подчеркивает, что «рефлексивность рассматривается как качество личности, характеризующее направленность познания на себя, имеющее меру выраженности» [20]. В структуре когнитивных стилей, рефлексивность является обратной стороной импульсивности [21]. Следовательно, можно предположить, что высокий уровень импульсивности будет соответствовать низкому уровню рефлексивности, и наоборот. Данное предположение подтверждается другим исследованием [22], но требует более подробного изучения.

В литературе процесс проявления рефлексивности (рефлексия) рассматривается в качестве метакогнитивного процесса. Метакогнитивные процессы основаны на рефлексии субъектом собственной познавательной деятельности [23]. Метапознание является системой знаний субъекта о познавательной деятельности, а также о психических процессах, обеспечивающих саморегуляцию познавательной деятельности [24]. На современном этапе образовательный

процесс на высшей ступени обучения предполагает освоение студентами огромного объема теоретических данных и умение оперировать сложными абстракциями [25]. Для успешного выполнения этих задач необходимо актуализировать свои метакогнитивные способности, в том числе способность к рефлексии [26].

Основная гипотеза

Когнитивные характеристики личности (объем внимания, уровень вrabываемости, психическая устойчивость, объем кратковременной памяти) и уровень цифровой компетентности являются статистически значимыми предикторами рефлексивной самооценки студентов в условиях цифровизации образовательного процесса.

Подгипотезы

1. Существует значимая положительная корреляция между уровнем развития когнитивных функций (объем внимания, психическая устойчивость) и частотой использования цифровых технологий в образовательном процессе.

2. Студенты с высоким уровнем объема кратковременной памяти демонстрируют более высокую академическую успеваемость при использовании цифровых образовательных технологий.

3. Уровень цифровой компетентности студентов является более сильным предиктором рефлексивной самооценки, чем традиционные факторы академической успеваемости (оценки, результаты экзаменов).

4. Существует статистически значимая корреляция между типом самооценки по методике Будасси и субъективной оценкой влияния цифровых технологий на уверенность в своих силах.

5. Частота использования цифровых инструментов для самопроверки знаний положительно коррелирует с уровнем рефлексивности и адекватностью самооценки студентов.

Методология исследования

Для исследования когнитивных предикторов рефлексивной самооценки студентов в условиях цифровизации образования было проведено комплексное эмпирическое исследование с применением количественных методов. Ниже представлено расширенное описание методологии исследования.

Выборка и процедура сбора данных

В исследовании приняли участие 200 студентов Южного федерального университета в г. Таганрог в возрасте от 18 до

24 лет ($M=21,05$, $SD=1,93$). Выборка была стратифицирована по направлениям обучения: гуманитарные науки (31,5 %), естественные науки (16 %), технические науки (32 %) и социальные науки (20,5 %). Гендерное распределение: 89 девушек (44,5 %) и 111 юношей (55,5 %).

Процедура сбора данных включала:

1. Предварительный инструктаж участников о целях и процедуре исследования.
2. Подписание информированного согласия.
3. Проведение диагностики в малых группах (10-15 человек) в специально оборудованной аудитории.
4. Контроль внешних переменных: время дня (все сессии проводились в первой половине дня), одинаковые условия освещенности и шумоизоляции.
5. Последовательность предъявления методик была сбалансирована для предотвращения эффекта последовательности.

Методы и инструменты исследования:

1. Методика Шульте для оценки характеристик внимания. Валидность методики подтверждена многочисленными исследованиями (α Кронбаха = 0,86). Для данного исследования были введены дополнительные интегральные показатели:

- Объем внимания (ОВ): среднее время выполнения пяти таблиц;
- Уровень вrabываемости (УВ): отношение времени работы с первой таблицей ко времени работы с последующими;
- Психическая устойчивость (ПУ): вариативность результатов при работе с таблицами;

2. Методика Джекобсона для оценки объема кратковременной памяти. Ретестовая надежность методики составляет $r = 0,78$;

3. Методика самооценки личности С. А. Будасси. Конвергентная валидность методики проверена путем сопоставления с другими методиками оценки самооценки и составляет $r = 0,71$;

4. Авторский опросник «Самооценка в цифровой образовательной среде». Надежность опросника подтверждена методом α Кронбаха (0,82) и ретестовой надежностью ($r = 0,78$).

Методы статистической обработки данных

Выбор методов статистической обработки обусловлен характером данных и задачами исследования:

1. Дескриптивная статистика: средние значения, стандартные отклонения, частотное распределение для описания базовых характеристик выборки и распределения основных переменных. Проверка на нормальность распределения осуществлялась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова.

2. Корреляционный анализ: для оценки взаимосвязей между переменными использовался коэффициент корреляции Пирсона, так как большинство переменных имели нормальное распределение и были представлены в интервальной шкале. Для переменных с ненормальным распределением применялся ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

3. Множественный регрессионный анализ: для определения предикторов рефлексивной самооценки и проверки основной гипотезы исследования. Использовался метод пошаговой регрессии для определения наиболее значимых предикторов. Качество моделей оценивалось по коэффициенту детерминации (RI), скорректированному RI и показателям мультиколлинеарности (VIF).

4. Дисперсионный анализ (ANOVA): для выявления различий в уровне самооценки и когнитивных характеристиках между группами студентов с разным уровнем цифровой компетентности. Применялся однофакторный ANOVA с последующим *post-hoc* анализом с поправкой Бонферрони.

5. Факторный анализ: метод главных компонент с варимакс-вращением для выявления структуры взаимосвязей между когнитивными характеристиками и параметрами самооценки. Адекватность применения факторного анализа проверялась с помощью критерия Кайзера-Мейера-Олкина и теста сферичности Бартлетта.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного обеспечения SPSS 26.0 и R (версия 4.1.2)

Методика проведения исследования

С целью изучения когнитивных характеристик, связанных с самооценкой в условиях цифровизации образования, применялись следующие методики:

1. Таблицы Шульте. Методика представляет собой валидизированный диагностический инструмент для комплексной оценки параметров внимания, включая

концентрацию, устойчивость и производительность когнитивных процессов.

Дополнительно, для целей данного исследования, были выведены следующие интегральные показатели на основе классических параметров по методике Шульте:

– Объем внимания – оценивался по среднему времени выполнения всех пяти таблиц (высокий уровень: менее 40 секунд, средний: 40-60 секунд, низкий: более 60 секунд);

– Уровень вработываемости – определялся по отношению времени работы с первой таблицей ко времени работы с последующими (высокий уровень: отношение менее 1, средний: 1-1,2, низкий: более 1,2);

– Психическая устойчивость – рассчитывалась по стабильности результатов при работе с таблицами (высокий уровень: вариативность между таблицами менее 5 секунд, средний: 5-10 секунд, низкий: более 10 секунд).

Процедура тестирования предполагает последовательную идентификацию и маркировку числовых значений в порядке их возрастания, что осуществляется сукцессивно для каждой из пяти матриц. Темпоральные характеристики выполнения задания для каждой матрицы должны демонстрировать минимальную вариативность относительно медианного показателя, находящегося в интервале 40-42 секунды, что служит индикатором стабильности аттенционных процессов в динамике.

Квантификация результатов производится по следующей градации:

– Высокий уровень эффективности: 30-39 секунд;

– Оптимальный уровень эффективности: 40-49 секунд;

– Средний уровень эффективности: 50-59 секунд;

– Сниженный уровень эффективности: 60-89 секунд;

– Низкий уровень эффективности: свыше 90 секунд.

2. Методика, разработанная Джекобсоном [28], предназначена для оценки объема кратковременной памяти. Методологический инструмент исследования включает специализированный диагностический комплекс, состоящий из стандартизированных бланков с четырьмя сериями числовых последовательностей, протокола фиксации результатов и хронометрического оборудования для регистрации временных параметров (рис. 1).

Первый набор	Второй набор
5241	7106
96023	89934
254061	856086
7842389	5201570
34682538	82744525
598374623	715843413
6723845207	1524836897
Третий набор	Четвертый набор
1372	7106
64805	89934
725318	856086
0759438	5201570
52186355	82744525
132697843	715843413
3844528716	1524836897

Рис. 1. Наборы числовых рядов для методики Джекобсона

При интерпретации результатов особого внимания требуют экстремальные значения показателей. Максимальные баллы (10) могут свидетельствовать как об использовании испытуемыми специальных мнемотехнических стратегий, так и о наличии экстраординарных когнитивных способностей. Минимальные показатели (3-4 балла) требуют дополнительной верификации через повторное тестирование после уточнения инструкций и временной интермиссии для исключения артефактных результатов.

3. Методика самооценки личности С. А. Будасси [29]. Методика С. А. Будасси представляет собой валидизированный психодиагностический инструмент для исследования самооценки личности через анализ дихотомической структуры личностных качеств (см. рис. 2). Алгоритм исследования включает следующие операциональные этапы:

1. Селекция позитивных характеристик: респондент осуществляет отбор 10-20 дескрипторов, репрезентирующих желательные личностные качества, с последующей их фиксацией в левой колонке протокола.

2. Идентификация негативных характеристик: производится выбор 10-20 антагонистических качеств, отражающих нежелательные личностные диспозиции, с регистрацией в правой колонке.

3. Дифференциация нейтральных характеристик: амбивалентные дескрипторы, не имеющие выраженной валентности, исключаются из дальнейшего анализа.

аккуратность, беспечность, вдумчивость, вспыльчивость, вялость, впечатлительность, восприимчивость, гордость, грубость, жизнерадостность, заботливость, завистливость, застенчивость, злопамятность, искренность, изысканность, интеллектуальность, капризность, любознательность, легковерие, ленивость, медлительность, мечтательность, мнительность, мстительность, настойчивость, нежность, непринужденность, нервозность, нерешительность, несдержанность, надежность, неряшливость, нахальство, обаяние, обидчивость, осторожность, отзывчивость, подвижность, рассудочность, решительность, равнодушие, скромность, смелость, самозабвение, сдержанность, страстность, сострадательность, стыдливость, сентиментальность, терпеливость, трусость, тревожность, трудолюбие, увлекаемость, уступчивость, упорство, холодность, честность, энтузиазм, эксцентричность

Рис. 2. Перечень качеств по методике С. А. Будасси

Последующий этап диагностической процедуры включает самоидентификацию респондентом релевантных личностных качеств путем их маркировки в обеих категориальных группах. Квантификация результатов осуществляется посредством вычисления двух коэффициентов:

$K+ = n_1/N_1$, где n_1 – количество отмеченных позитивных качеств N_1 – общее количество позитивных качеств;

$K- = n_2/N_2$, где n_2 – количество отмеченных негативных качеств N_2 – общее количество негативных качеств.

4. Для выявления самооценки студентов в условиях цифровизации образования был использован авторский опросник «Самооценка в цифровой образовательной среде». Опросник состоит из 12 закрытых вопросов с вариантами ответов по шкале Ликерта и 3 открытых вопроса. Структура опросника включает три блока: 1) частота и интенсивность использования цифровых технологий; 2) влияние цифровых технологий на успеваемость и самооценку; 3) предпочтения студентов относительно использования цифровых технологий в образовании. Валидность опросника была проверена методом экспертных оценок (5 экспертов в области образовательной психологии и цифровизации образования), а также пилотажным исследованием на выборке из 30 студентов. Коэффициент надежности (альфа Кронбаха) составил 0,82, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности вопросов. Тест-

ретестовая надежность, проверенная на интервале 2 недели, показала коэффициент корреляции $r=0,78$.

В исследовании приняли участие 200 человек в возрасте от 18 до 24 лет (женского и мужского пола, ранжирование по полу не производилось, по результатам опроса в исследовании принимали участие 89 деву-

шек (44,5 %) и 111 юношей (55,5 %)), которые являются студентами Южного федерального университета в г. Таганрог. Средний возраст испытуемых составил 21,05 лет ($M=21,05 \pm 1,93$).

По возрасту и направлению обучения респонденты распределились следующим образом (рис. 3).

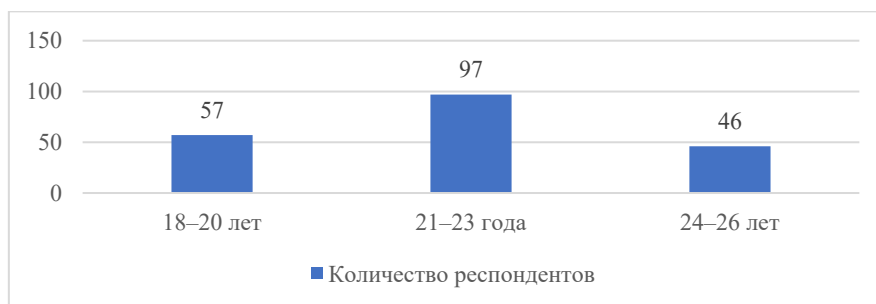


Рис. 3. Распределение респондентов по возрасту, количество человек

Таким образом, в исследовании принимали участие студенты, возраст которых, в 28,5 % случаев составил от 18 до 20, в 48,5 % случаев – от 21 до 23 лет и в 23 % случаев – от 24 до 26 лет.

Изучением гуманитарных наук занимались 31,5 % студентов, естественных – 16 %, технических – 32 % и социальных – 20,5 %

студентов. Таким образом, студентов гуманитарных и технических факультетов было большинство.

Результаты исследования

В ходе исследования были получены данные по основным изучаемым переменным, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика основных переменных исследования (N=200)

Переменные	M	SD	Min	Max
Объем внимания (сек.)	44.32	11.75	25.6	93.8
Уровень вработываемости	0.94	0.21	0.68	1.43
Психическая устойчивость	8.42	3.63	2.1	17.8
Объем кратковременной памяти (баллы)	6.87	1.52	3	10
Уровень самооценки по Будасси	0.63	0.38	-0.32	1.0
Частота использования цифровых технологий (баллы)	4.16	0.56	2	5
Субъективная оценка влияния ЦТ на успеваемость	3.89	0.77	1	5
Уровень цифровой компетентности (баллы)	37.24	6.83	19	50
Рефлексивная самооценка (интегральный показатель)	42.63	8.21	21	60

Распределение по основным категориальным переменным соответствует процентным соотношениям, представленным в оригинальном исследовании, но дополнено абсолютными значениями:

- Высокий объем внимания: 92 студента (46 %);
- Высокий уровень вработываемости: 116 студентов (58 %);
- Высокий уровень психической устойчивости: 80 студентов (40 %);

– Адекватная самооценка с тенденцией к завышению: 115 студентов (57.5 %);

– Неадекватно завышенная самооценка: 38 студентов (19 %);

– Самооценка с тенденцией к занижению: 47 студентов (23.5 %).

Корреляционный анализ

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми переменными был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Матрица корреляций исследуемых переменных (N=200)

Переменные	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Объем внимания	1.00								
2. Уровень вработываемости	0.31**	1.00							
3. Психическая устойчивость	0.44**	0.27**	1.00						
4. Объем кратковременной памяти	0.36**	0.22*	0.19*	1.00					
5. Уровень самооценки по Будасси	0.23*	0.18*	0.26**	0.21*	1.00				
6. Частота использования ЦТ	0.62**	0.34**	0.29**	0.32**	0.37**	1.00			
7. Влияние ЦТ на успеваемость	0.43**	0.26**	0.33**	0.48**	0.54**	0.59**	1.00		
8. Уровень цифровой компетентности	0.57**	0.38**	0.42**	0.45**	0.39**	0.68**	0.61**	1.00	
9. Рефлексивная самооценка	0.46**	0.31**	0.37**	0.44**	0.63**	0.52**	0.58**	0.49**	1.00

Примечание: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Анализ корреляций показывает наличие статистически значимых положительных взаимосвязей между изучаемыми переменными. Наиболее сильные корреляции наблюдаются между:

1. Объемом внимания и частотой использования цифровых технологий ($r = 0.62$, $p < 0.01$, размер эффекта по Cohen's $d = 1.58$).

2. Уровнем самооценки по Будасси и рефлексивной самооценкой ($r = 0.63$, $p < 0.01$, размер эффекта по Cohen's $d = 1.62$).

3. Уровнем цифровой компетентности и частотой использования ЦТ ($r = 0.68$, $p < 0.01$, размер эффекта по Cohen's $d = 1.85$).

4. Влиянием ЦТ на успеваемость и рефлексивной самооценкой ($r = 0.58$, $p < 0.01$, размер эффекта по Cohen's $d = 1.42$).

Результаты регрессионного анализа

Для определения предикторов рефлексивной самооценки студентов был проведен множественный регрессионный анализ методом пошагового включения. В качестве зависимой переменной выступил интегральный показатель рефлексивной самооценки, а в качестве независимых переменных – когнитивные характеристики и показатели использования цифровых технологий. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты множественного регрессионного анализа
(зависимая переменная – рефлексивная самооценка)**

Предикторы	B	SE	β	t	p	95% CI
Константа	5.27	3.18	-	1.66	0.099	[-1.00, 11.54]
Уровень самооценки по Будасси	10.82	1.34	0.50	8.07	<0.001	[8.18, 13.46]
Уровень цифровой компетентности	0.32	0.08	0.27	4.00	<0.001	[0.16, 0.48]
Объем внимания	0.17	0.05	0.24	3.40	0.001	[0.07, 0.27]
Объем кратковременной памяти	0.86	0.31	0.16	2.77	0.006	[0.25, 1.47]

 $RI = 0.61$, Скорректированный $RI = 0.60$, $F(4, 195) = 76.24$, $p < 0.001$

Полученная регрессионная модель объясняет 60 % дисперсии рефлексивной самооценки студентов (Скорректированный $RI = 0.60$). Значимыми предикторами выступили: уровень самооценки по Будасси ($\beta = 0.50$, $p < 0.001$), уровень цифровой компетентности ($\beta = 0.27$, $p < 0.001$), объем внимания ($\beta = 0.24$, $p = 0.001$) и объем кратковременной памяти ($\beta = 0.16$, $p = 0.006$).

Результаты дисперсионного анализа

Для выявления различий в уровне рефлексивной самооценки студентов с разным уровнем цифровой компетентности был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Для этого студенты были разделены на три группы по уровню цифровой компетентности (низкий, средний, высокий) на основе процентильных значений. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Группы по уровню цифровой компетентности	n	M	SD	F	p	η^2
Низкий уровень (≤ 30 баллов)	42	35.21	7.13	38.47	<0.001	0.28
Средний уровень (31-42 балла)	103	42.86	6.91			
Высокий уровень (≥ 43 балла)	55	47.92	6.25			

Post-hoc анализ с поправкой Бонферрони показал, что различия между всеми тремя группами статистически значимы ($p < 0.001$ для всех попарных сравнений). Размер эффекта ($\eta^2 = 0.28$) указывает на сильную связь между уровнем цифровой компетентности и рефлексивной самооценкой студентов.

Факторный анализ когнитивных предикторов рефлексивной самооценки

Для выявления структуры когнитивных предикторов рефлексивной самооценки студентов был проведен факторный ана-

лиз методом главных компонент с варимакс-вращением. Адекватность применения факторного анализа подтверждена критерием

Кайзера-Мейера-Олкина (КМО = 0.78) и тестом сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 624.35$, $p < 0.001$). Результаты представлены в таблице 5.

По результатам исследования, проведенного при помощи таблиц Шульте, было выявлено, что у 46 % студентов – высокий объем внимания, у 58 % респондентов – высокий уровень вработываемости и у 40 % студентов – высокий уровень психической устойчивости (рис. 4).

Таблица 5

Результаты факторного анализа когнитивных предикторов рефлексивной самооценки

Переменные	Фактор 1 (Цифровая компетентность)	Фактор 2 (Когнитивные характеристики)	Фактор 3 (Самооценочные компоненты)
Частота использования ЦТ	0.84	0.22	0.14
Уровень цифровой компетентности	0.82	0.31	0.19
Влияние ЦТ на успеваемость	0.76	0.18	0.38
Объем внимания	0.24	0.79	0.15
Психическая устойчивость	0.14	0.72	0.21
Уровень вработываемости	0.19	0.68	0.09
Объем кратковременной памяти	0.32	0.66	0.22
Уровень самооценки по Будасси	0.25	0.19	0.85
Рефлексивная самооценка	0.31	0.27	0.77

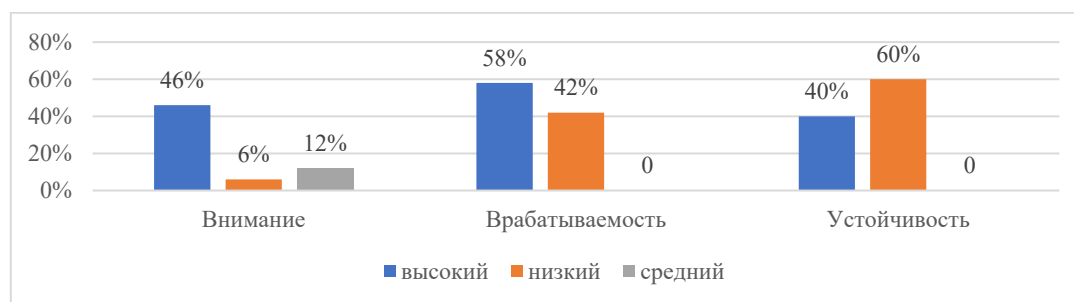


Рис. 4. Оценка показателей по таблицам Шульте у студентов 1-5 курсов ЮФУ г. Таганрог

Анализ результатов тестирования респондентов по методике Будасси показал, что студенты в равной степени обладают как самооценкой, имеющей тенденцию к завышению (от +0,84 до +0,53), так и тенденцию к заниженной самооценке (от -0,09 до -0,032) и неадекватно завышенную (от +1,0 до +0,85). При этом первый вид самооценки является адекватным вариантом, указывающим на согласованность между «Я – реальным» и «Я – идеальным», и студентов с такой самооценкой среди общего количества респондентов – 115 человек или 57,5 % (рис. 5).

По опроснику, разработанному автором, были получены следующие результаты:

– Значительная доля студентов (69 %) используют цифровые технологии часто и 22 % респондентов – очень часто. Никогда не используют 2 человека, что составляет 1 % от общего числа студентов, принимавших участие в исследовании.

– Ответы студентов распределились таким образом, что цифровые технологии играют очень большую и среднюю роли в обучении (41 % и 37 % соответственно), а 21 % студентов полагают, что цифровые

технологии не играют значительной роли в их обучении.

– Цифровые технологии существенно улучшают знания и навыки студентов в 79 % случаев, 8 % студентов считает, что

технологии вообще не оказывают никакого влияния на их навыки и знания (рис. 6). Ни один респондент не считает, что цифровые технологии каким-то образом ухудшают его знания и навыки.

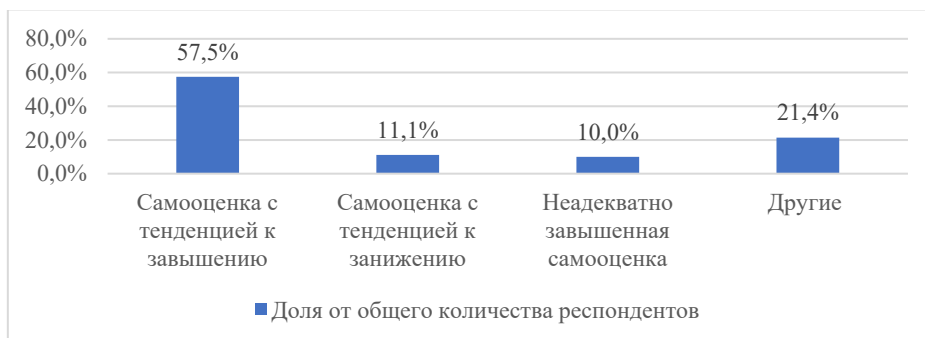


Рис. 5. Результаты исследования по методике Будасси студентов 1-5 курсов ЮФУ г. Таганрог



Рис. 6. Доля студентов, для которых использование цифровых технологий оказывает/не оказывает влияние на знания и навыки, количество человек и %

Очень высоко оценивают свою успеваемость 36 % студентов, при этом значительная часть респондентов дает адекватную

оценку своим способностям в обучении и рассматривает успеваемость как высокую (рис. 7).

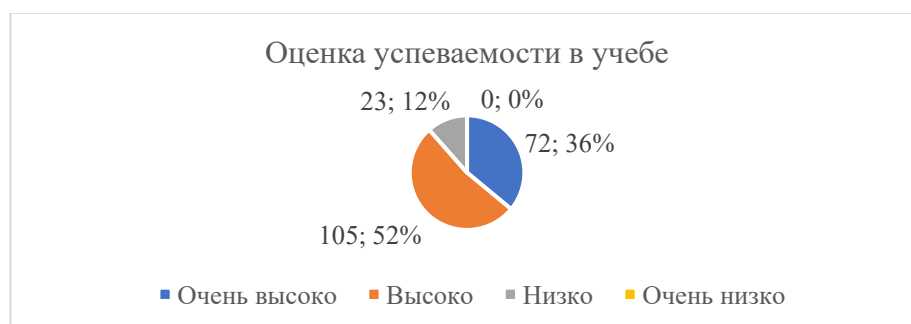


Рис. 7. Оценка студентами успеваемости в учебе, количество человек и %

Как можно увидеть из диаграммы (рис. 8), студенты не склонны слишком часто задумываться об успехах и неудачах (89 %). Незначительная часть студентов (6 %) вынуждены, по различным причинам, очень часто задумываться о результа-

тах обучения, поскольку принимают участие в семинарах, олимпиадах, научных исследованиях, либо, наоборот, собираются отчислиться/нет желания обучаться по данной профессии и т.п. (таких студентов 4 % и 1 %, которые либо редко задумываются, либо никогда, соответственно).

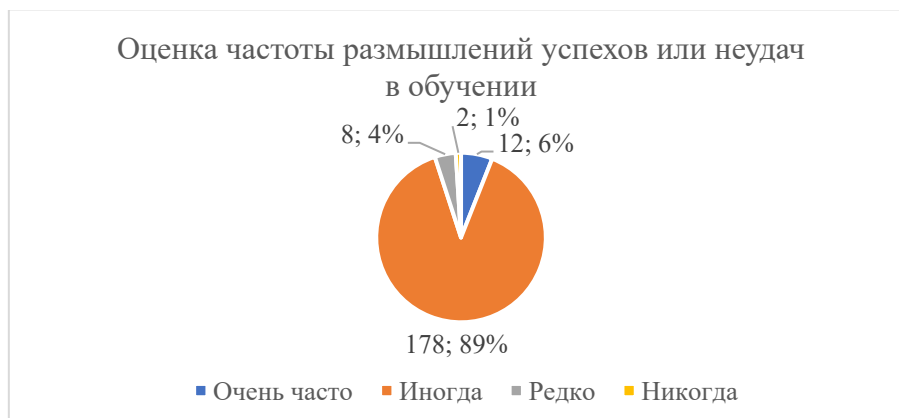


Рис. 8. Оценка студентами частоты размышлений об учебных успехах или неудачах, количество человек и %

Большинство студентов (28 %) полагают, что на их самооценку в обучении оказывает влияние уровень владения цифровыми технологиями (рис. 9). Другие фак-

торы оказывают влияние в меньшей степени (оценки на промежуточных и итоговых работах – 15 %, результаты экзаменов и тестов – 16 %, самостоятельная работа и исследования – 16 %).

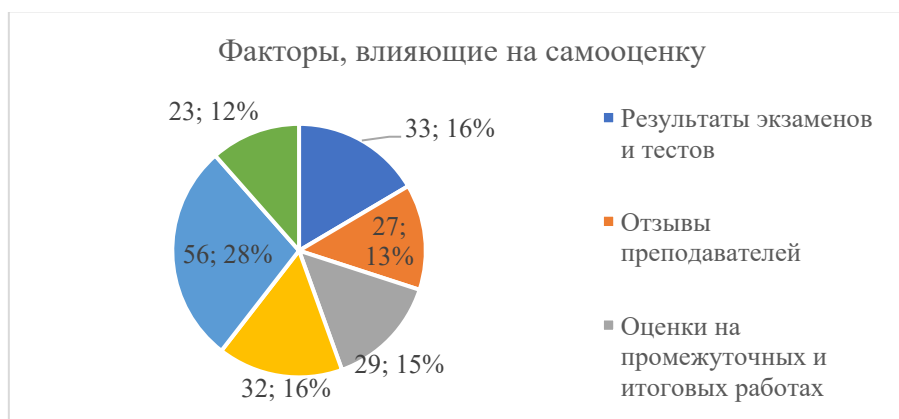


Рис. 9. Оценка студентами факторов влияния на самооценку в учебе, количество человек и %

Для самопроверки студенты, в основном, очень часто используют цифровые инструменты (48 %) или время от времени

(40 %) (рис. 10). В целом все студенты применяют цифровые технологии для самопроверки знаний, в той или иной степени.

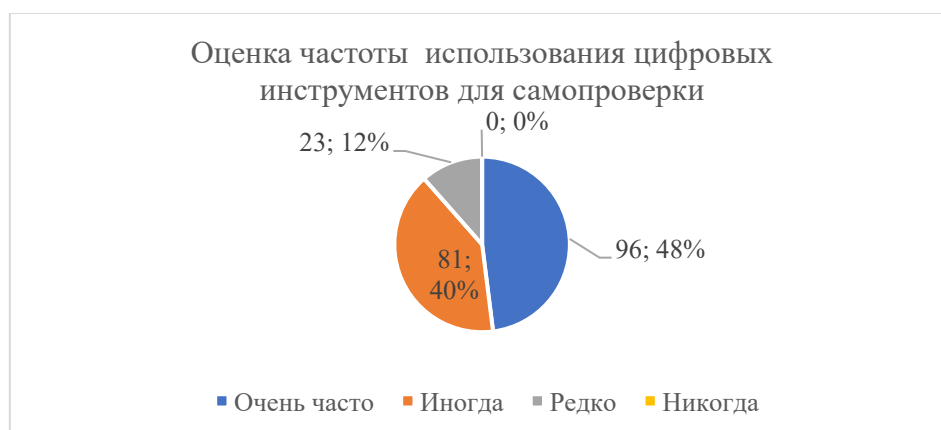


Рис. 10. Оценка студентами использования цифровых инструментов для самопроверки и оценки своих знаний, количество человек и %

Использование цифровых технологий существенно увеличивает уверенность в себе у 69 % студентов, что обусловлено, в

большей степени, возможностью создавать, в том числе, цифровой контент (рис. 11).



Рис. 11. Доля студентов, для которых использование цифровых технологий оказывает/не оказывает влияние на уверенность в собственных силах в учебе, количество человек и %

По оценкам студентов, принимавших участие в исследовании, 91 % респондентов имеют возможность контролировать

учебный процесс, то есть положительно характеризуют цифровые инструменты и их значимость в обучении (рис. 12).

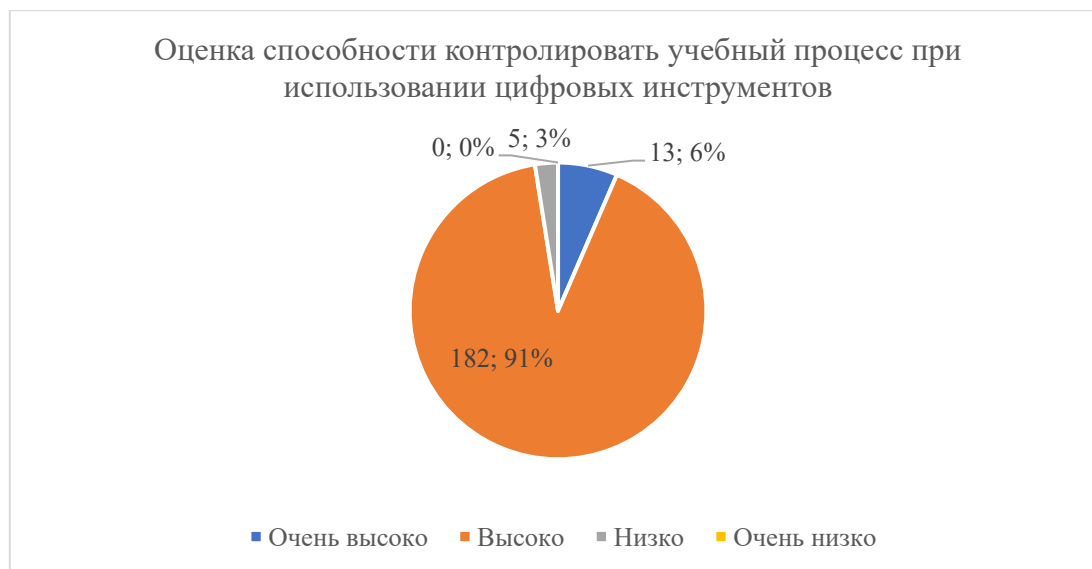


Рис. 12. Оценка студентами способности контролировать учебный процесс при использовании цифровых инструментов, количество человек и %

На открытый вопрос об изменениях в образовательном процессе с использованием цифровых инструментов чаще всего (158 ответов) отвечали о необходимости создания системы автоматической объективной оценки знаний, прозвучало

102 предложения дифференцировать обучение по уровню знаний и умений в области использования цифровых технологий в обучении, 82 ответа касались необходимости использования игр и симуляторов в обучении и 32 – технологий виртуальной реальности (рис. 13).



Рис. 13. Открытые ответы студентов на вопрос об изменениях в образовательных цифровых технологиях для улучшения своей самооценки, количество человек и %

При анализе ответов на второй вопрос обнаружено, что 180 ответов касались облачных технологий для повышения самооценки, 117 студентов затронули тему интенсивного использования массовых от-

крытых онлайн-курсов (MOOK), 62 студента обозначили эффективность использования медиатехнологий (создание и воспроизведение цифрового фото-, видео- и текстового контента) и 67 – игр и симуляторов (рис. 14).

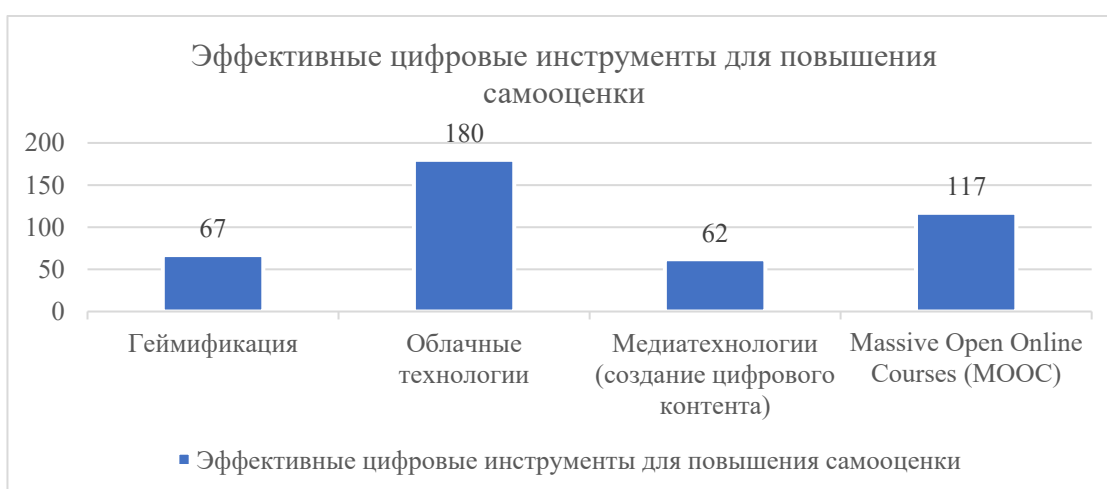


Рис. 14. Открытые ответы студентов на вопрос о наиболее эффективных цифровых технологиях для улучшения своей самооценки, количество человек и %

На финальный вопрос о цифровизации образования и самооценки 97 % студентов ответили в положительном ключе, говоря о том, что использование цифровых инструментов однозначно повышает качество, скорость и мобильность процесса, а в условиях всеобщей цифровизации и владения навыками и знаниями об использовании цифровых инструментов, со стремительным развитием и обновлением этих инструментов, возможность и умение их использования безусловно повышает самооценку студента, как человека, который

владеет самыми современными инструментами для повышения уровня своего образования.

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми параметрами был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Выявлены следующие статистически значимые корреляции:

- Между уровнем объема внимания и уровнем цифровой компетентности ($r=0,62$, $p<0,01$);
- Между оценкой объема кратковременной памяти и успеваемостью ($r=0,48$, $p<0,01$);

– Между уровнем самооценки по методике Будасси и оценкой влияния цифровых технологий на уверенность в своих силах ($r=0,54$, $p<0,01$).

Обсуждение результатов

Самооценка, по мнению А. И. Захаровой, Н. В. Кузьминой [17] и других, является мощным стимулом для развития интеллектуальной деятельности личности, при этом адекватность самооценки оказывает влияние на уровень успешности такой деятельности, а по мнению М. Б. Позиной [33], качество самооценки (неадекватно завышенная или заниженная) сопряжено с уровнем интеллектуального развития личности и оказывает на успешность интеллектуальной деятельности негативное влияние.

Эмпирические данные позволяют констатировать наличие значимой корреляции между уровнем цифровой компетентности субъектов образовательного процесса и развитием их когнитивного потенциала. В частности, демонстрируемая эффективность в освоении и применении цифрового инструментария является валидным индикатором сформированности базовых когнитивных функций, преимущественно мнемических процессов и аттенционных характеристик, а также адекватности самооценочных конструктов.

Мнемическая функция выступает фундаментальным механизмом образовательной деятельности, обеспечивая процессы кодирования, консолидации и реактивации информации, что детерминирует формирование компетентностного профиля обучающихся. Параллельно, селективность внимания как когнитивный механизм фильтрации и приоритизации информационных потоков обеспечивает оптимальную аллокацию когнитивных ресурсов в условиях информационной избыточности современной образовательной среды. Данная селективная функция способствует структурированию когнитивных процессов и пролонгированному удержанию фокуса внимания на релевантных стимулах, что является критическим фактором академической успешности.

Как показало проведенное исследование, и, в частности, диагностика устойчивости внимания по методике Шульте, 58 % испытуемых имеют высокий уровень вратываемости, 46 % – высокий объем внимания и 40 % – высокий уровень психической устойчивости (которая, помимо того,

что обозначает психологическую надежность и умение находить эффективные решения, обозначает еще и уверенность в своих способностях).

В целом, 36 % студентов высоко оценивают свою успеваемость. При этом значительная часть студентов довольно часто используют ЦТ (69 %) и считают, что это повышает уверенность в своих силах (69 %), а также влияет на самооценку (28 %) в большей степени, чем другие факторы. Положительная роль ЦТ по оценке студентов (41 %) заключается, прежде всего, в улучшении навыков и знаний (79 %).

Выводы

Многие студенты выразили потребность в более объективной оценке их знаний и умений для получения более достоверной обратной связи о своих навыках. Студенты также отметили важность использования облачных технологий в образовательном процессе.

На основании проведенного статистического анализа эмпирических данных исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Обнаружена корреляционная связь между уровнем развития базовых когнитивных функций и цифровой компетентностью студентов. В частности, выявлена положительная корреляция между объемом внимания и частотой использования цифровых технологий ($r=0,62$, $p<0,01$). Студенты с высоким уровнем объема внимания (92 человека, 46 % выборки) и высоким уровнем психической устойчивости (80 человек, 40 % выборки) чаще используют цифровые технологии в образовательном процессе. Следует отметить, что корреляционный анализ не позволяет установить причинно-следственные связи между этими переменными.

2. По результатам исследования 115 студентов (57,5 %) обладают адекватной самооценкой с тенденцией к завышению (от +0,84 до +0,53). Корреляционный анализ показал связь между уровнем самооценки и субъективной оценкой влияния цифровых технологий на успеваемость ($r=0,54$, $p<0,01$). Эти данные указывают на возможную взаимосвязь между использованием цифровых инструментов в образовании и формированием позитивного самовосприятия студентов, однако не позволяют сделать однозначный вывод о причинно-следственных отношениях.

3. По результатам опроса, 138 студентов (69 %) считают, что использование цифровых технологий повышает их уверенность в собственных силах, а 56 респондентов (28 %) указывают уровень владения цифровыми технологиями как важный фактор, влияющий на их самооценку в учебе. Эти данные отражают субъективное восприятие студентами роли цифровых технологий и требуют дополнительной проверки с помощью экспериментальных методов для установления причинно-следственных связей.

Ограничения исследования

При интерпретации результатов необходимо учитывать следующие ограничения:

1. Корреляционный дизайн исследования не позволяет сделать однозначные выводы о причинно-следственных связях между изучаемыми переменными.

2. Использование самоотчетов для оценки частоты использования цифровых технологий и их влияния на успеваемость может приводить к искажениям, связанным с социальной желательностью.

3. Выборка ограничена студентами одного университета, что снижает возможность генерализации результатов.

Практические рекомендации

На основании полученных результатов можно предложить следующие рекомендации для преподавателей высших учебных заведений:

1. Разработка и внедрение системы объективной оценки знаний студентов. Данная рекомендация основана на выявленном запросе 158 студентов (79 %) на более объективную оценку их знаний. Системы

электронного тестирования с автоматической проверкой могут дополнить традиционные методы оценивания.

2. Дифференциация обучения с учетом разного уровня цифровой компетентности студентов. По результатам опроса, 102 студента (51 %) указали на необходимость такого подхода. Рекомендуется проводить диагностику цифровых компетенций и адаптировать образовательные задания соответственно.

3. Использование облачных технологий в образовательном процессе. Исследование показало, что 180 студентов (90 %) считают такие технологии эффективными. Облачные платформы могут способствовать развитию навыков совместной работы.

4. Внедрение элементов геймификации и симуляторов в обучение. Эта рекомендация соотносится с мнением 82 студентов (41 %), которые отметили важность игр и симуляторов. Такие инструменты могут поддерживать вовлеченность студентов в образовательный процесс.

5. Повышение квалификации преподавателей в области цифровых образовательных технологий для обеспечения квалифицированной поддержки студентов разного уровня цифровой компетентности.

Для подтверждения эффективности данных рекомендаций необходимы дальнейшие исследования с применением экспериментальных методов, которые позволят установить причинно-следственные связи между внедрением цифровых технологий и изменениями в когнитивных функциях и самооценке студентов.

Литература

1. Айсина Р. М. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. 2019. Т. 9-10. № 4. С. 42-57.
2. Белобрыкина О. А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онто- и социогенеза: автореферат дисс. ... канд. психол. наук / Новосибирский гос. пед. ун-т. Новосибирск, 1998. 22 с.
3. Бродовская Е. В., Синяков А. В., Давыдова М. А. Цифровые компетенции разных поколений: результаты социологического исследования в Ставропольском крае // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2022. № 1. С. 120-129.

4. Глыбочко П. Цифровые технологии требуют от будущих врачей новых компетенций // Национальное здравоохранение. 2021. Т. 2. № 1.
5. Двойнин А. М., Троцкая, Е. С. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования. Психологическая наука и образование. 2022. № 27(2). С. 42-52.
6. Денисова Е. Г., Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Сылка Н. В. Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия студентов в современных условиях // Психологическая наука и образование. 2022. № 27(5). С. 85-96.

7. Ефремов О. А. Месседжерная коммуникация и клиповое мышление в условиях цифровизации // *Философия и общество*. 2023. № 1 (106). С. 23-41.
8. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
9. Ковярова В. А., Холодковская Н. С. Исследование уровня самооценки студентов // *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. 2021. № 1. С. 46-52.
10. Кузнецова Е. А. Цифровая социализация молодежи // *Социология*. 2023. № 3. С. 59-66.
11. Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В. Соотношение самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций личности // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2018. Т. 7. Вып. 1 (25). С. 30-43.
12. Лученкова М. А. От прокрастинации к реализации жизненных целей: монография. Саратов: Саратовский источник, 2016. 126 с.
13. Макарова Н. Г. Исследование у студентов свойств внимания: устойчивость, концентрация, распределение // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2013. № 6. С. 76-80.
14. Омельченко Е. А., Чурекова Т. М. Факторы, влияющие на становление культуры самовыражения студентов в процессе профессиональной самореализации // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 4.
15. Позина М. Б. Когнитивная самооценка и объективные показатели интеллектуальной деятельности: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 27 с.
16. Саая А. С., Монгуш Д. К. Уровень цифровой грамотности студентов // *Вестник Туvinского государственного университета. Педагогические науки*. 2023. Т. 1. № 1. С. 31-40.
17. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Т. 18. № 3. С. 431-450.
18. Солдатова Г. У., Никонова Е. Ю., Кошечкина А. Г., Трифонова А. В. Медиамногзадачность: от когнитивных функций к цифровой повседневности // *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9. № 4. С. 8-21.
19. Солнышкова О. В. Этика использования студентами вузов цифровых образовательных инструментов в процессе обучения // *Актуальные вопросы образования*. 2024. № 2. С. 174-178.
20. Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 3. С. 490-58.
21. Сухоруких А. В. Аксиология гуманистической педагогики в условиях модернизации и цифровизации образования // *Научные ведомости БелГУ. Сер. Философия. Социология. Право*. 2019. Т. 44. №1. С. 19-28.
22. Тращев С. В., Кочетова Н. Г. Веб-сайт «педагогическая коммуникация» как средство развития коммуникативных умений педагога в условиях цифровизации образовательных процессов // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. Т. 7. № 2. С. 234-239.
23. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // *Топос: литературно-философский журнал*. 2010. № 9.
24. Халифаева О. А, Коленкова Н. Ю, Тюрина И. Ю., Фади́на А. Г. Взаимосвязь стилей мышления и академической успеваемости студентов // *Образование и наука*. 2020. № 22(7). С. 52-76.
25. Чеврениди А. А. Прокрастинация в структуре временных отношений личности // *Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология*. 2016. Т. 9. № 3. С. 104-113.
26. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2011. № 3. С. 153-158.
27. Шадриков В. Д. Мысль, мышление и сознание // *Мир психологии*. 2014. № 1 (77). С. 17-32.
28. Шевченко Н. И. Интерактивные методы как условие интерактивного образования // *Интерактивное образование*. 2018. № 1. С. 15-21.
29. Южно В. С., Денисова Е. Г. Аффективно-когнитивные предикторы академической успешности современных студентов: аналитический обзор. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2022. № 20(4). С. 17-26.
30. DigCompSat: a valid tool for self-assessing your digital competence [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.ekt.gr/en/news/25524> (accessed 02.01.2025).
31. Jacobson E. Progressive relaxation. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
32. Ren, Y., Argote, L. Transactive memory systems 1985-2010: An integrative framework of key dimensions, antecedents, and consequences. *The Academy of management annals*. 2011. № 5(1). Pp.189-229.
33. Steel P. The Nature of Procrastination: A MetaAnalytic and Theoretical Review of Quintessential SelfRegulatory Failure. *Psychological Bulletin*. 2007. No. 133. Pp. 65-94.

References

1. Aisina R. M. *Kibersocializatsiya molodezhi v informacionno-kommunikatsionnom prostranstve sovremennogo mira: ehffekty i riski* [Cyber socialization of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks]. *Social psychology and society*. 2019. Vol. 9-10. No. 4. Pp. 42-57. (In Russian)
2. Belobrykina O. A. A. *Psikhologicheskie usloviya i faktory razvitiya samoocenki lichnosti na rannikh etapakh onto- i sociogeneza: avtoreferat diss. ... kand. psikh. nauk* [Psychological conditions and factors of personality self-esteem development at the early stages of ontogenesis and sociogenesis: Abstract of the thesis ... Candidate of Psychology]. Novosibirsk State Pedagogical University. 2019. Novosibirsk, 1998. 22 p. (In Russian)
3. Brodovskaya E. V., Sinyakov A. V., Davydova M. A. *Cifrovye kompetencii raznykh pokolenij: rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya v Stavropol'skom krae* [Digital Competencies of Different Generations: Results of a Sociological Study in the Stavropol Territory]. *Izvestiya of Tula State University. Humanitarian Sciences*. 2022. No. 1. Pp. 120-129. (In Russian)
4. Glybochko P. *Cifrovye tekhnologii potrebuyut ot budushchikh vrachej novykh kompetencij* [Digital Technologies Will Require New Competencies from Future Doctors]. *National Healthcare*. 2021. Vol. 2. No. 1. (In Russian)
5. Dvoinin A. M., Trotskaya, E. S. *Kognitivnye prediktory akademicheskoy uspeshnosti: kak obshchie zakonomernosti «rabotayuT» na rannikh etapakh obrazovaniya. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Cognitive predictors of academic success: how general patterns “work” at the early stages of education. *Psychological Science and Education*]. 2022. No. 27(2). Pp. 42-52. (In Russian)
6. Denisova E. G., Ermakov P. N., Abakumova I. V., Sylka N. V. *Ehmocional'no-lichnostnye i metakognitivnye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov v sovremennykh usloviyakh* [Emotional-Personal and Metacognitive Predictors of Students' Psychological Well-Being in Modern Conditions]. *Psychological Science and Education*. 2022. No. 27(5). Pp. 85-96. (In Russian)
7. Efremov O. A. *Messedzhernaya kommunikatsiya i klipovoe myshlenie v usloviyakh cifrovizatsii* [Messaging Communication and Clip Thinking in the Context of Digitalization]. *Philosophy and Society*. 2023. No. 1 (106). Pp. 23-41. (In Russian)
8. Karpov A. V. *Refleksivnost' kak psikhicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki* [Reflexivity as a Mental Property and Its Diagnostics]. *Psychological Journal*. 2003. Vol. 24. No. 5. Pp. 45-57. (In Russian)
9. Kovyarova V. A., Kholodkovskaya N. S. *Issledovanie urovnya samoocenki studentov* [Research of the Level of Self-Esteem of Students]. *Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*. 2021. No. 1. Pp. 46-52. (In Russian)
10. Kuznetsova E. A. *Cifrovaya socializatsiya molodezhi* [Digital Socialization of Youth]. *Sociology*. 2023. No. 3. Pp. 59-66. (In Russian)
11. Kuzmina E. I., Kuzmina Z. V. *Sootnoshenie samoocenki, urovnya prityazaniy i cennostnykh orientatsiy lichnosti* [The Relationship between Self-Esteem, Level of притязаний and Value Orientations of an Individual]. *Izv. Sarat. unta. Nov. ser. Ser. Acmeology of Education. Psychology of Development*. 2018. Vol. 7. Issue 1 (25). Pp. 30-43. (In Russian)
12. Luchenkova M. A. *Ot prokrastinatsii k realizatsii zhiznennykh celej: monografiya* [From Procrastination to the Realization of Life Goals: A Monograph]. Saratov: Saratov Source, 2016. 126 p. (In Russian)
13. Makarova N. G. *Issledovanie u studentov svojstv vnimaniya: ustojchivost', koncentratsiya, raspredelenie* [Research on the Properties of Attention in Students: Stability, Concentration, and Distribution]. *Fundamental and Applied Research: Problems and Results*. 2013. No. 6. Pp. 76-80. (In Russian)
14. Omelchenko E. A., Churekova T. M. *Faktory, vliyayushchie na stanovlenie kul'tury samovyrazheniya studentov v processe professional'noj samorealizatsii* [Factors Influencing the Formation of Students' Self-Expression Culture in the Process of Professional Self-Realization]. *Modern Problems of Science and Education*. 2018. No. 4. (In Russian)
15. Pozina M. B. *Kognitivnaya samoocenka i ob'ektivnye pokazateli intellektual'noj deyatel'nosti: avtoreferat diss. ... kand. psikh. nauk* [Cognitive Self-Assessment and Objective Indicators of Intellectual Activity: Abstract of Diss. ... Candidate. psychol. Sciences]. Moscow, 2009. 27 p. (In Russian)
16. Saaya A. S., Mongush D. K. *Uroven' cifrovoy gramotnosti studentov* [The level of digital literacy of students]. *Bulletin of Tuva State University. Pedagogical Sciences*. 2023. Vol. 1. No. 1. Pp. 31-40. (In Russian)
17. Soldatova G. U., Voiskunsky A. E. *Sotsial'no-kognitivnaya koncepciya cifrovoy socializatsii: novaya ehkosistema i sotsial'naya ehvolyutsiya psikhiki* [The Socio-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and the Social Evolution of the Mind]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021. Vol. 18. No. 3. Pp. 431-450. (In Russian)

18. Soldatova G. U., Nikonova E. Yu., Koshevaya A. G., Trifonova A. V. *Media Mediamnog-ozadachnost': ot kognitivnykh funktsij k cifrovoj povsednevnosti* [Multitasking: From Cognitive Functions to Digital Everyday Life]. *Modern Foreign Psychology*. 2020. Vol. 9. No. 4. Pp. 8-21. (In Russian)

19. Solnyshkova O. V. *Ehtika ispol'zovaniya studentami vuzov cifrovyykh obrazovatel'nykh instrumentov v processe obucheniya* [Ethics of the use of digital educational tools by university students in the learning process]. *Actual issues of education*. 2024. No. 2. Pp. 174-178. (In Russian)

20. Starichenko B. E. *Cifrovizatsiya obrazovaniya: illyuzii i ozhidaniya* [Digitalization of education: illusions and expectations]. *Pedagogical education in Russia*. 2020. No. 3. Pp. 490-58. (In Russian)

21. Sukhorukikh A. V. *Aksiologiya gumanisticheskoy pedagogiki v usloviyakh modernizatsii i cifrovizatsii obrazovaniya* [The axiology of humanistic pedagogy in the conditions of modernization and digitalization of education]. *Scientific notes of BelSU. Ser. Philosophy. Sociology. Law*. 2019. Vol. 44. No. 1. Pp. 19-28. (In Russian)

22. Tracheev S. V., Kochetova N. G. *Veb-sajt «pedagogicheskaya kommunikaciYA» kak sredstvo razvitiya kommunikativnykh umenij pedagoga v usloviyakh cifrovizatsii obrazovatel'nykh processov* [The website "Pedagogical Communication" as a means of developing teachers' communicative skills in the context of digitalization of educational processes]. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*. 2022. Vol. 7. No. 2. Pp. 234-239. (In Russian)

23. Frumkin K. G. *Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta* [Clip-based thinking and the fate of linear text]. *Topos: a literary and philosophical journal*. 2010. No. 9. (In Russian)

24. Khalifaeva O. A., Kolenkova N. Yu., Tyurina I. Yu., Fadina A. G. *Vzaimosvyaz' stilej myshleniya i akademicheskoy uspevaemosti studentov* [The Relationship of Thinking Styles and Academic Performance of Students]. *Education and Science*. 2020. No. 22(7). Pp. 52-76. (In Russian)

25. Chevrenidi A. A. *Prokrastinatsiya v strukture vremennykh otnoshenij lichnosti* [Procrastination in the Structure of Personal Time Relations]. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*. 2016. Vol. 9. No. 3. Pp. 104-113. (In Russian)

26. Chernokova T. E. *Metakognitivnaya psikhologiya: problema predmeta issledovaniya* [Metacognitive Psychology: The Problem of the Subject of Research]. *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2011. No. 3. Pp. 153-158. (In Russian)

27. Shadrikov V. D. *Mysl', myshlenie i soznanie* [Thought, Thinking, and Consciousness]. *World of Psychology*. 2014. No. 1 (77). Pp. 17-32. (In Russian)

28. Shevchenko N. I. *Interaktivnye metody kak uslovie interaktivnogo obrazovaniya* [Interactive Methods as a Condition for Interactive Education]. *Interactive Education*. 2018. No. 1. Pp. 15-21. (In Russian)

29. Yukhno V. S., Denisova E. G. *Affektivno-kognitivnye prediktory akademicheskoy uspehnosti sovremennykh studentov: analiticheskij obzor* [Affective-Cognitive Predictors of Academic Success of Modern Students: An Analytical Review]. *North Caucasus Psychological Bulletin*. 2022. No. 20(4). Pp. 17-26. (In Russian)

30. DigCompSat: a valid tool for self-assessing your digital competence [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.ekt.gr/en/news/25524> (accessed 02.01.2025).

31. Jacobson E. *Progressive relaxation*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

32. Ren, Y., Argote, L. *Transactive memory systems 1985-2010: An integrative framework of key dimensions, antecedents, and consequences*. *The Academy of management annals*. 2011. No. 5(1). Pp. 189-229.

33. Steel P. *The Nature of Procrastination: A MetaAnalytic and Theoretical Review of Quintessential SelfRegulatory Failur*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Алланазарова Мерджен Алланазаровна, аспирант, кафедра психологии, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия, e-mail: allanazarovamerjen8@gmail.com

Научный руководитель:

Кибальченко Ирина Александровна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия, e-mail: kibalirina@sfedu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Merdzhen A. Allanazarova, Postgraduate student, the chair of Psychology, Southern Federal University, Taganrog, Russia; e-mail: allanazarovamerjen8@gmail.com

Scientific supervisor:

Irina A. Kibalchenko, Doctor of Psychology, assistant professor, Professor of the chair of Psychology and Life Safety, Southern Federal University, Taganrog, Russia, e-mail: kibalirina@sfedu.ru