



Е. Н. Шутенко, А. И. Шутенко, М. В. Серебряная

## Особенности активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения

**Проблема и цель.** В связи с интенсивным внедрением информационных технологий в вузовское обучение становится актуальной проблема адекватного применения данных технологий для развития личностных возможностей и потенциала студентов. *Цель исследования:* представить структурные характеристики личностного потенциала, а также определить условия и особенности проявления данного потенциала у студентов в различных формах цифровизации вузовской подготовки.

**Методы исследования.** В исследовании приняли участие 98 студентов и 10 преподавателей Белгородского национального исследовательского университета и Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова (Российская Федерация). Применялись методы стимулирования личностной активности студентов в информационном пространстве обучения. Использовались методы мониторинга успеваемости и психологического тестирования: Методика исследования самореализации в вузовском обучении, Шкала академической мотивации (версия AMS), Тест жизнестойкости, Опросник самоорганизации деятельности, Самоактуализационный тест (CAT). Для статистической обработки данных применялись методы процентного распределения и анализа достоверности различий (t-критерий Стьюдента).

**Результаты исследования.** Представлена структурная реконструкция феномена личностного потенциала в виде уровневой и содержательной структур его психологической организации. Разработан и применен механизм персонализации образовательных коммуникаций в обучении группы студентов смешанной (аудиторно-дистанционной) формы подготовки. В частности, реализован прием организации учебной микросоциальной сети, включающей преподавателя и студентов для совместной работы.

Внедрение данного механизма на практике показало его достаточную эффективность. По сравнению с контрольной группой студентов (дистанционного обучения) в экспериментальной группе у студентов отмечается более высокая успеваемость, а также признаки активизации их личностного потенциала. Особо выделяются отличия по таким параметрам данного потенциала как: мотивация саморазвития ( $t_{\text{эмп}}=10,9$ ), познавательная мотивация ( $t_{\text{эмп}}=8,5$ ), мотивация самоуважения ( $t_{\text{эмп}}=7,5$ ), самоорганизация ( $t_{\text{эмп}}=9,9$ ), принятие риска ( $t_{\text{эмп}}=8,6$ ), целеустремленность ( $t_{\text{эмп}}=6,5$ ), самоподдержка ( $t_{\text{эмп}}=7,0$ ), контактность ( $t_{\text{эмп}}=7,5$ ), социальная интегрированность в вузовском обучении ( $t_{\text{эмп}}=7,2$ ).

**Заключение.** Представленный в исследовании механизм персонализации образовательных коммуникаций не имеет точных аналогов в современных разработках и может найти применение в обеспечении личностно-развивающей подготовки студентов в условиях цифровизации обучения.

**Ключевые слова:** личностный потенциал, студенты вуза, цифровизация обучения, информационные технологии, образовательные коммуникации, механизм персонализации, учебная микросоциальная сеть

### Ссылка для цитирования:

Шутенко Е. Н., Шутенко А. И., Серебряная М. В. Особенности активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 47-67. doi: 10.32744/pse.2022.6.3



E. N. SHUTENKO, A. I. SHUTENKO, M. V. SEREBRYANAYA

## The specificity of activating the personal potential of students in the context of digitalization of university education

**Problem and objective.** In the conditions of intensive implementation of information technologies in higher education, there is a problem of adequate application of these technologies for the development of students' personal capacities and potential. *The aim of the study* is to determine the structural characteristics of personal potential, as well as the conditions and features of the manifestation this potential among students in different forms of digitalization university training.

**Research methods.** The study involved 98 students and 10 teachers of the Belgorod National Research University and the Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov. The authors used methods of stimulating students' personal activity in the information space of education. Methods of progress monitoring and psychological testing were used, such as: Method of study self-realization in higher education, Academic Motivation Scale, Hardiness Test, Self-organization Questionnaire, Self-actualization test (SAT) (version of POI Shostrom). For statistical processing of data the authors used the methods of percentage distribution and analysis of the significance of differences (Student's t-test).

**Results of the study.** The authors presented a structural reconstruction of the phenomenon personal potential in the form of level and content structures of its psychological organization.

A mechanism for personalization of educational communications was developed and applied in teaching a group of students of a blended (classroom-remote) form of training. In particular, the authors implemented the method of organizing an learning microsocial network, including a teacher and students for joint work.

The application of this mechanism in practice has shown its sufficient effectiveness. Compared with the control group of students (remote learning), students of the experimental group showed higher academic performance, as well as signs of activation of their personal potential. Particularly significant differences were found in such parameters of this potential as: motivation of self-development ( $t_{emp}=10.9$ ), cognitive motivation ( $t_{emp}=8.5$ ), motivation of self-regard ( $t_{emp}=7.5$ ), self-organization ( $t_{emp}=9.9$ ), risk acceptance ( $t_{emp}=8.6$ ), purposefulness ( $t_{emp}=6.5$ ), inner-directed ( $t_{emp}=7.0$ ), contact ( $t_{emp}=7.5$ ), social integration into the university environment ( $t_{emp}=7.2$ ).

**Conclusion.** The mechanism of personalization of educational communications presented in the study has no exact analogues in contemporary innovations and can be used in providing personal development learning for students in the context of digitalization of education.

**Keywords:** personal potential, university students, digitalization of education, information technology, educational communications, personalization mechanism, learning microsocial network

### For Reference:

Shutenko, E. N., Shutenko, A. I., & Serebryanaya, M. V. (2022). The specificity of activating the personal potential of students in the context of digitalization of university education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 60 (6), 47-67. doi: 10.32744/pse.2022.6.3

## Введение

Сегодня процесс цифровизации обучения выступает неотъемлемым атрибутом развития современной высшей школы. Согласно последним документам ведущих международных организаций (ООН, ЮНЕСКО и др.) этот процесс вступает в новую фазу повсеместного, инклюзивного и беспрепятственного распространения. В Декларации ЮНЕСКО, представленной в декабре 2021 года на саммите RewirEd, отмечается, что цифровые технологии должны стать средством образования, ориентированного на человека. При этом утверждается принцип введения адекватных педагогических инноваций и изменений. Необходимо перестать пытаться копировать модели очного обучения в цифровом пространстве. Виртуальные и онлайн-среды требуют новых типов учебного контента, а также новых форм преподавания и обучения. Необходимо воспользоваться уникальными интерактивными и мультимедийными возможностями интернет-технологий, сочетая их с лучшими характеристиками очного обучения [30].

В настоящий период после первой волны массового перехода к онлайн-обучению под влиянием пандемии COVID-19 становится очевидным, что прежней высшая школа уже не будет [12; 28]. Эпоха доцифровой реальности и культуры обучения уходит в прошлое, как когда-то ушла навсегда в прошлое культура, которая не знала бумажных носителей и печатного станка.

В этих условиях возникает ряд новых вызовов и проблем гуманитарного и психолого-педагогического характера, связанных с влиянием проникающей и всеобъемлющей цифровизации как на ход и построение образовательного процесса, так и на сознание и психику студентов [13]. И прежде всего с новой силой встает извечная проблема полноценного и гармоничного развития личности в трансформирующихся под влиянием цифровизации социокультурных условиях [6]. И в эпицентре этой проблематики находится сфера образования и высшая школа как важнейший институт социализации и формирования будущего поколения [5].

Острота полемики вокруг данной проблемы сегодня во многом объясняется тем, что цифровизация обнажила ту цивилизационную развилку, на которой оказалась высшая школа с началом текущего столетия в связи с всеобщим кризисом образования [4]. В гуманитарном и психологическом измерении речь идет о двух принципиально разных ценностных моделях построения образования – потребительски-пользовательской и личностно-развивающей. Первая модель активно насаждается глобальными финансовыми структурами и направлена на подготовку человека-пользователя с необходимым набором компетенций для обслуживания себя и внешних технологий. Вторая модель связана с формированием целостной личности специалиста как дееспособного творческого субъекта преобразовательной практики. Обе модели, сталкиваясь в ментальной сфере, причудливо переплетаются в современном образовании, а форсированная информатизация лишь только усилила и обнажила всю противоречивость и коллизийность ситуации в высшей школе – по своим целям образование направляется на развитие личности, а по образовательным стандартам и технологиям обучения оно осуществляет подготовку потребителя-пользователя.

Очевидно, что современные ИКТ, будучи средством цифровизации образования, лишь только усиливают проявления и последствия одной из двух отмеченных моделей подготовки. И когда сегодня в научном, экспертном и академическом сообще-

ствах заходит речь о проблемах цифровизации обучения, то суть здесь кроется не столько в цифровизации, сколько в той модели подготовки, в рамках которой эта цифровизация осуществляется.

На наш взгляд, для успешной модернизации высшей школы на базе внедрения новейших ИКТ необходимо полноценное утверждение личностно-развивающей модели построения образовательного пространства, преодоление потребительски-пользовательской инверсии в образовании. Это позволит перебороть кризис в образовании как на институциональном, так и на парадигмальном и содержательно-технологическом уровнях.

Внедрение современных ИКТ в рамках личностно-развивающих подходов и практик подготовки открывает новые возможности для развития идей прогрессистской дидактики, для раскрепощения творческих сил и способностей студентов за счет использования преимуществ и средообразующих функций данных технологий [7; 14]. При этом в качестве ключевой ценности построения образовательной практики резонно рассматривать такой феномен как **личностный потенциал** обучаемого.

В психолого-педагогическом отношении возможность развития личностного потенциала студентов обеспечивается созданием условий для их успешной самореализации в процессе обучения [35]. Речь идет о возможностях разностороннего проявления способностей студентов и раскрытия их внутренних ресурсов в обучении, закреплении и дальнейшем наращивании наиболее важных из них с точки зрения личностного и профессионального развития. Таким образом, возникает необходимость построения такой развивающей педагогической среды, которая обеспечивает возможность самораскрытия и продуктивной самореализации студентов.

В современных условиях интенсивной информатизации и цифровизации образовательного процесса возникает новая реальность обучения, требующая развернутой научной рефлексии на предмет ее соответствия и адекватности задачи полноценного развития личности студентов. Очевидно, что цифровизация и внедрение ИКТ не должны ослаблять или размывать педагогическую среду, а должны усиливать и укреплять ее за счет новых возможностей, связанных с ИКТ [14].

**Состояние научной разработки проблемы.** Проблематика развития человеческих способностей и потенциала выступает одной из приоритетных областей научного психологического познания и оказывается в фокусе комплексного изучения многих отраслей психологической науки. В современных исследованиях в качестве интегрального понятия, являющегося общим знаменателем развития способностей и внутренних ресурсов человека выступает категория «личностный потенциал» (С.В. Величко [1], В.Н. Марков [11], Б.Г. Юдин [19] и др.).

В большинстве работ отмечается, что личностный потенциал лежит в основе способности человека к саморегуляции на разных уровнях его психологической организации (природном, социальном, духовном). Согласно исследованиям Д.А. Леонтьева, «... личностный потенциал – это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [9, с. 260].

Зарубежные исследования проблемы личностного потенциала во многом сложились под влиянием гуманистической психологии, позиционирующей себя в качестве третьей силы (противостоящей психоанализу и бихевиоризму), вдохновившей

движение за развитие человеческого потенциала (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу) [23]. В рамках этого направления личностный потенциал и его реализация выступают атрибутивным признаком полноценно функционирующей личности (К. Роджерс) [32]. Действие этого потенциала, как правило, привязывается к проявлениям *самости (Self)* как внутреннему «генератору» активности в процессе самоактуализации. При этом, будучи системой устойчивых представлений о себе, самость воспроизводит эту систему в поведении, действуя как внутренняя программа, развертывающая заложенные в ней доминанты [32]. По сути, в данном подходе в скрытой форме просматривается преформистская интерпретация личностного потенциала, которая в той или иной степени свойственна и другим зарубежным подходам. Так, в теории аутопоэзиса У. Матурана и Ф. Варелы проблема личностного потенциала объясняется в терминах самовоспроизводства человека в силу «аутопоэзной организации» самой его природы [27]. Преформизм во многом присущ также когнитивистским, гештальтистским учениям и другим подходам.

Идеи и наработки гуманистической психологии получили новый импульс в рамках позитивной психологии, которая изначально избрала своей целью исследование счастья, самореализации и человеческого потенциала [33].

Среди современных учений в западной психологии проблематике личностного потенциала отвечают такие как: концепция «жизнестойкости» (hardiness), С. Мадди [26], теория самодетерминации Э.Л. Дэси и Р.М. Райана [24], концепция позитивного функционирования личности К. Риф [31].

В российской науке изучение проблемы личностного потенциала основывается на фундаментальной научной традиции, сложившейся на базе деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) и культурно-исторической теории развития высших психических функций (Л.С. Выготский). В русле этой традиции личностный потенциал рассматривается как обретаемое в процессе социализации и в ходе усвоения социокультурного опыта способность личности выступать в качестве активного дееспособного субъекта [19]. В советский период эта проблема получила экспериментальную разработку в возрастной и педагогической психологии в рамках исследования различных способностей школьников: умственных способностей, математических способностей, волевых и пр. (А.З. Зак, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес и др.).

Среди современных подходов выделяются исследования Д.А. Леонтьева и его коллег, рассматривающих личностный потенциал как интегральное образование, лежащее в основе способности личности к саморегуляции и самоопределению [9].

Эти и другие подходы имеют важное значение для построения личностно-развивающей образовательной сферы. В условиях интенсивной цифровизации данной сферы в системе вузовской подготовки возникает необходимость исследования возможностей и специфики применения новейших ИКТ в целях развития личностного потенциала современных студентов.

## Материалы и методы исследования

*Теоретические подходы.* Концептуальные положения и разработки настоящего исследования опирались на следующие подходы:

- личностно-центрированный подход в обучении (В.В. Сериков [15]);
- теории развития личностного потенциала (Д.А. Леонтьев [9], Б.Г. Юдин [19] и др.);

- дидактические теории цифровизации образования (И.В. Роберт [14], A.W. Bates [20] и др.);
- теории информационно-образовательных коммуникаций (И.Н. Розина [15], D. Jonassen, M. Driscoll [25] и др.);
- теории персонализации информационно-образовательного пространства (C. Crumly, P. Dietz [22]).

*Методы.* Теоретические и прикладные построения исследования выполнялись с использованием следующих групп методов.

Теоретические методы: категориальный синтез, метод теоретической реконструкции структурных измерений личностного потенциала, метод структурного анализа, методы классификации, систематизации и обобщения.

Эмпирические методы: изучение документов, метод включенного наблюдения, мониторинг успеваемости студентов, психологическое тестирование.

Методы математической статистики: параметрические методы, сравнительный анализ данных, метод процентного распределения, анализ достоверности различия (t-критерий Стьюдента).

Экспериментальные методы: частично формирующий эксперимент с элементами модификации образовательных коммуникаций на базе ИКТ.

*Материалы и логика построения исследования.* Для выполнения серии психологических замеров использовались следующие методики:

- Методика исследования самореализации в вузовском обучении (Е.Н. Шутенко, А.И. Шутенко [17]);
- Шкала академической мотивации (адаптированная версия AMS, Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин [3]);
- Тест жизнестойкости (адаптированная версия Hardiness Survey С. Мадди [8]);
- Опросник самоорганизации деятельности (разработка на основе Time Structure Questionnaire [10]);
- Самоактуализационный тест CAT [2] (адаптированный вариант POI, Е. L. Shostrom [34]).

Логика проведения опытной работы складывалась из следующей последовательности стадий.

Первая стадия была посвящена разработке механизма активизации личностного потенциала студентов посредством применения ИКТ, а также подбору диагностического инструментария обследования студентов. Был проведен первичный мониторинг.

Вторая стадия центрировалась на апробации и внедрении механизма активизации личностного потенциала студентов в практику обучения студентов различных форм цифровизации вузовской подготовки.

На третьей стадии проводились серии замеров в рамках итогового мониторинга успеваемости и развития личностного потенциала студентов, выполнялся сравнительный анализ и обобщение данных проведенных замеров.

*Участники и продолжительность исследования.* В исследовании приняли участие 98 студентов средних курсов Белгородского национального исследовательского университета (психолого-педагогических специальностей), а также Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова (инженерных специальностей). В опытной работе приняли участие также 10 ведущих преподавателей (по 5 человек от каждого вуза).

Экспериментальная и мониторинговая работа со студентами проводилась в течение 2 семестра 2022 учебного года. Временной интервал между первичным и итоговым мониторингами составил 6 месяцев.

## Результаты исследования

### 1. Структурные составляющие личностного потенциала.

Многогранность и емкость понятия личностного потенциала (ЛП) обуславливает широкий разброс его определений и трактовок в различных исследованиях и подходах [1; 19]. И это неслучайно. Представляя сложное внутреннее образование, складывающееся в ходе физического и психологического развития в процессе социализации, ЛП отражает комплекс взаимосвязанных качеств и способностей на разных уровнях психологической организации личности.

В логике персоногенеза на фоне социо- и культурогенеза становление личности связано с развитием высших психических функций и социальных образований, позволяющих реализовать себя в качестве самостоятельного дееспособного субъекта. По мере развития этих качеств и способностей происходит наращивание ЛП, аккумулирующего те новообразования, которые способствуют решению насущных возрастных, естественно-культурных, профессиональных, экзистенциальных и др. задач в процессе жизнедеятельности. В структуре ЛП данные новообразования закреплены за различными компонентами и составляющими, которые представляют важнейшие психологические сферы личностной организации.

Для полноты картины резонно рассматривать два вида структур ЛП: уровневую (вертикальную) и содержательную (горизонтальную).

Уровневая структура ЛП, отражая в целом процесс его развития, показывает, какие важные слои образуют ЛП и как они соотносятся друг с другом по ходу развития, надстраиваясь друг над другом. В схематическом виде данная структура представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 Структура уровневой организации личностного потенциала

В силу того, что ЛП представляет человека целиком как носителя самосознания, репрезентирующего его «Я» в трех ипостасях: как биологического индивида (организм), как социального индивида и как личности, то в структуре данного потенциала присутствуют вышеназванные ипостаси [9]. В соответствии с этим характеристики ЛП можно рассматривать на трех уровнях: организмическом, социально-индивидуальном и личностном.

На *организмическом уровне* ЛП предполагает наличие здорового самочувствия и гармоничной «схемы тела», слаженную психофизическую организацию и полноценное функционирование организма, составляющих в целом **физический потенциал** личности (см. рис. 1).

На *индивидуальном уровне* ЛП означает способность быть органичной частью социума, выступать эффективным социальным агентом, принимать и разделять общественные нормы и ценности, идентифицироваться с окружающими, что отражает **адаптационный потенциал** личности.

*Личностный уровень* выступает самым сложным и генетически более поздним слоем ЛП. Надстраиваясь над всеми остальными уровнями, он образует вершинный план смысложизненных феноменов (идеалы, убеждения, ценности, смыслы и т.п.), которыми руководствуется человек в своей жизни и которые со временем определяют его жизненный путь. На данном уровне ЛП находит выражение в **нравственном потенциале**, центральным образованием которого выступает совесть как внутренний барометр правильности намерений и поступков, ведущих к добру или ко злу.

Таким образом, в рамках уровневой организации ЛП складывается из таких составляющих как: физический потенциал, адаптационный потенциал и нравственный потенциал (см. рис. 1).

В содержательном отношении структура ЛП интегрирует различные рядоположенные образования и процессы, относящиеся к основным сферам психологического функционирования личности. В схематическом виде данная структура приведена в таблице 1.

**Таблица 1**

**Структура содержательной организации личностного потенциала**

№ п/п	Основные составляющие личностного потенциала	Психологическое содержание составляющих
1	когнитивная составляющая	интеллектуальный потенциал, развитые познавательные функции и способности
2	мотивационно-целевая составляющая	устойчивые потребности, способность к целеполаганию, направленность на саморазвитие
3	эмоционально-волевая составляющая	эмоциональная стабильность, уравновешенность, сила воли, оптимизм, уверенность, чуткость
4	установочно-поведенческая составляющая	позитивные установки, конструктивные стереотипы поведения, продуктивные отношения
5	ценностно-смысловая составляющая	духовный потенциал, наличие идеалов и принципов, осмысленное существование

*Когнитивная составляющая* ЛП отражает развитость познавательных процессов и высших психических функций (памяти, мышления, воображения). Это наиболее очевидная и значимая компонента ЛП, свидетельствующая об умственных способностях и интеллектуальном потенциале личности.

*Мотивационно-целевая составляющая* предполагает наличие мотивов саморазвития, устойчивых желаний, согласованности и гармоничности ведущих потребностей, способности к целеполаганию и самомотивированию, а также управлению своими потребностями и побуждениями.

*Эмоционально-волевая составляющая* выражает чувственный план ЛП в сопряжении с волевыми ресурсами и полагает развитость эмоциональных процессов, их стабильность и сбалансированность, оптимизм, чуткость, уверенность в своих силах, способность к саморегуляции и внутренним усилиям.

*Установочно-поведенческая составляющая* означает наличие позитивных установок в жизни, конструктивных схем и стереотипов поведения, разнообразных паттернов продуктивного самовыражения и самореализации, настроенность на продуктивную деятельность.

*Ценностно-смысловая составляющая* отражает вершинный мировоззренческий план ЛП, обеспечивающий адекватную личностную и социокультурную идентичность. Развитие данной составляющей полагает обретение системы принципов и убеждений, ведущих ценностей и смыслов, отвечающих нравственным устоям и образующим духовный потенциал личности.

В целом, личностный потенциал в своей психологической структуре во многом воспроизводит ведущие внутренние образования и процессы, описывающие личность как целостность. Вместе с тем, данный потенциал отражает не все психологические характеристики и свойства, а только те из них, которые могут служить ресурсной предпосылкой полноценного развития личности (см. табл. 1).

## **2. Особенности активизации личностного потенциала студентов в процессе опытной работы.**

В рамках проводимого нами исследовательского проекта РНФ № 22-28-01029 мы рассматриваем возможности и условия применения современных ИКТ как средств развития ЛП студентов. В обращении к существующим образовательным стандартам, направленным на формирование различных компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных) остается открытым вопрос о психологической основе развития данных компетенций, о тех внутренних ресурсах, за счет которых можно вывести студентов к обретению нужных знаний и качеств в логике достижения необходимых компетенций.

В качестве базовой психологической основы формирования компетенций у студентов мы полагаем считать процессы и образования, относящиеся к их личностному потенциалу, включающему отмеченные выше внутренние ресурсы (когнитивные, мотивационные, эмоционально-волевые, установочно-поведенческие, ценностно-смысловые).

В настоящем исследовании мы представляем личностный потенциал студентов как складывающуюся в процессе социализации внутреннюю ресурсообразующую психологическую инстанцию, генерирующую и направляющую их активность как субъектов учебной деятельности. В основе ЛП лежат способность к самоопределению и самореализации в процессе вузовской подготовки. В этой связи возможность эмпирического изучения и диагностики развития ЛП студентов заключается в опосредованном исследовании данного феномена через показатели их готовности и способности к самореализации в актуальной социальной ситуации развития.

### 2.1. Построение образовательных коммуникаций как пространства внедрения ИКТ и активизации личностного потенциала студентов.

В выполняемом нами проекте ведущую идею можно свести к положению о том, что для корректного применения ИКТ в современном вузе эти технологии должны внедряться как средства развития и интенсификации разносторонних **образовательных коммуникаций (ОК)**. Сфера данных коммуникаций рассматривается как форма трансформации и дальнейшей эволюции педагогической среды в условиях всемерной информатизации [18]. В этих условиях именно ОК создают необходимое пространство циркуляции и функционирования образовательного процесса, которое в доцифровой период было замкнуто на аудиторных формах подготовки (с эпизодическими и кратковременными ОК). Информатизация образования позволяет раздвинуть и углубить реальность учебного взаимодействия и сотрудничества, расширить педагогическое пространство и время подготовки за пределами аудиторного расписания в виртуальной и цифровой информационной среде, которая многократно умножает и усиливает возможности межличностных контактов и связей субъектов образовательного процесса. Для построения этой новой реальности на базе ИКТ и необходимо развивать систему ОК [15; 20].

Образовательные коммуникации есть совокупность связей, контактов и взаимодействий, а также информационных средств, ресурсов и источников, выстроенных для обеспечения полноценного и непрерывного функционирования образовательного процесса. Именно в целях развития ОК должны применяться современные ИКТ в вузовской подготовке, выступая средствами и инструментами поддержания бесперебойного функционирования этих коммуникаций. Известно, что для успешного обучения и развития студентов необходимо выстраивать личностно-развивающую педагогическую среду [16]. Мы полагаем, что в реалиях информатизации обучения развитие ЛП студентов обеспечивается персонализацией ОК.

**Персонализация образовательных коммуникаций** есть механизм привязывания ИКТ к личности преподавателя, к его педагогическим и профессиональным разработкам для усиления его персонального влияния на студентов и расширения возможностей межличностных и профессионально-педагогических взаимодействий в процессе учебного сотрудничества [21].

В настоящем исследовании механизм персонализации ОК заключался в создании *учебной микросоциальной сети*, объединяющей студентов учебной группы вокруг преподавателей ведущих курсов дисциплин подготовки.

В рамках такой микросоциальной сети преподаватель получает возможность вести постоянную работу с каждым студентом персонально, проводить адресные консультации и дополнительные занятия, рассылать необходимые учебные задания и квесты, осуществлять постоянный контроль их выполнения, получать непрерывную обратную связь о ходе обучения каждого студента из его микросоциальной сети. В целом, преподаватель лучше узнает каждого студента, его запросы, способности и особенности, и может более точно и адекватно определить его учебный и личностный потенциал, и осуществлять постоянное педагогическое сопровождение.

Для студентов участие в учебной микросоциальной сети дает возможность получать необходимую информацию «из первых рук», позволяет лучше знать требования и логику прохождения курса изучаемой дисциплины, иметь развернутую актуальную информацию, касающуюся содержания обучения, а также источниковедческой, научной и ресурсной базы подготовки по изучаемому предмету. Помимо этого, особо

значимой для студентов является возможность находиться в постоянном контакте с преподавателем и другими студентами сети, объединяться с ними для выполнения учебных заданий и различных учебных проектов, доносить до преподавателя и других участников сети свои научно-исследовательские разработки в процессе изучения курса, проводить больше времени в общении с другими студентами и преподавателем для более глубокого постижения изучаемой дисциплины.

Таким образом, персонализация ОК позволяет за счет ИКТ расширить педагогическую среду обучения студентов, вывести его за рамки учебного расписания в цифровое пространство межличностных взаимодействий с целью лучшего познания, самопознания и развития каждого студента. Поскольку педагогической средой для студентов выступает, прежде всего, преподаватель и его профессионально-педагогическая деятельность, постольку главное направление информатизации обучения должно заключаться в усилении и продвижении информационно-обучающих возможностей преподавателя с тем, чтобы добиться более тесного и непрерывного учебного сотрудничества в процессе профессиональной подготовки [29]. В этом состоит ключевое предназначение и смысл механизма персонализации ОК посредством внедрения современных ИКТ – развивать и наращивать эффект личностного присутствия и взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения.

В целом, логика активизации ЛП студентов в условиях цифровизации обучения представляется следующей цепочкой основных средообразующих действий: 1) отбор и внедрение соответствующих ИКТ → 2) развитие на базе ИКТ системы ОК → 3) персонализация ОК.

## *2.2. Проявления личностного потенциала студентов в условиях персонализации образовательных коммуникаций.*

Экспериментальная работа в настоящем исследовании состояла в проведении мероприятий по внедрению элементов персонализации образовательных коммуникаций на базе ИКТ с сопровождающей диагностикой развития личностного потенциала студентов.

Рабочая **гипотеза** исследования сводилась к предположению о том, что если современные ИКТ применяются в образовательной системе в логике персонализации образовательных коммуникаций и при этом сохраняется возможность личного общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса, то обеспечиваются необходимые условия для активизации и развития личностного потенциала студентов.

В этой связи, основная **задача** эксперимента заключалась во внедрении элементов персонализации ОК на базе ИКТ в процесс обучения и определении влияния такой формы информатизации обучения на развитие личностного потенциала студентов.

В эксперименте приняли участие студенты средних курсов Белгородского национального исследовательского университета (психолого-педагогических специальностей), а также Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова (инженерных специальностей). Всего было задействовано 98 человек.

Для участия в исследовании отбирались те группы студентов указанных вузов, которые под влиянием пандемии COVID-19 в течение 2020-2021 учебного года наиболее активно и продолжительно переводились в режим дистанционного онлайн-обучения. После ослабления изоляционных мер в рамках пандемии с началом 2021-2022 учебного года часть студентов из данного массива была переведена на смешанную форму обучения (аудиторно-дистанционную), а часть студентов продолжила обучение пре-

имущественно в дистанционной форме в режиме удаленного обучения. Используя эту образовательную ситуацию, мы выделили две группы студентов для проведения экспериментальной и диагностической работы.

*Группа студентов дистанционного обучения (ДО)* в составе 50 человек выступала в качестве контрольной. Специфика подготовки в ней заключалась в преобладании онлайн-курсов дисциплин с минимальным количеством аудиторных занятий. Применение ИКТ и переход к онлайн-подготовке осуществлялся без психолого-педагогического сопровождения в техническом формате виртуального вхождения в вузовскую систему электронного обучения. Тем самым, обучение в данной группе осуществлялось преимущественно в удаленном режиме.

*Группа студентов смешанной формы обучения (СО)* в составе 48 человек выступала в качестве экспериментальной. Специфика подготовки в ней состояла в сохранении аудиторных форм работы при частичном переходе к онлайн-обучению (в основном за счет лекционных занятий). Учитывая эту специфику, мы включили данную группу в процесс психолого-педагогической поддержки в логике персонализации образовательных коммуникаций. На практике такая поддержка заключалась в развертывании механизма функционирования учебной микросоциальной сети, включающей преподавателя и студентов для совместной работы и непосредственного общения в этой сети по ходу освоения дисциплины. Описание принципа работы такой сети мы уже привели выше. Важно при этом, что у студентов и преподавателя сохраняется возможность регулярного личного общения и взаимодействия в процессе обучения, что обеспечивает устойчивую персонализацию образовательного процесса.

Для работы со второй группой студентов (СО) привлекались преподаватели ведущих курсов дисциплин в количестве 10 человек (по 5 человек от каждого вуза). Преподаватели включались в работу учебной микросоциальной сети в качестве администратора-супервизора и эксперта-консультанта одновременно. Они получали возможность внедрять свои авторские разработки и методики для успешного обучения студентов, более тесно обмениваться со студентами своим личным опытом и знаниями, осуществлять постоянный контроль и получать непосредственную обратную связь о ходе обучения студентов.

Таким образом, первая группа (ДО) в течение 2 семестра 2021-2022 учебного года обучалась в традиционной логике подготовки в формате технического перехода к онлайн-обучению. Вторая группа (СО) обучалась в режиме частичной персонализации образовательных коммуникаций на базе ИКТ. При этом важно отметить, что до проведения эксперимента в течение 3-х предшествующих семестров обе группы студентов обучались в одном и том же режиме подготовки, преимущественно в форме дистанционного обучения.

В обеих группах были проведены 2 серии последовательных диагностических замеров. Первая серия отслеживала показатели успеваемости студентов. Вторая диагностировала характеристики личностного потенциала студентов.

Хронологически обе серии замеров осуществлялись с интервалом в 6 месяцев: в начале 2 семестра (первичный мониторинг) и в конце данного семестра (итоговый мониторинг).

**В первой серии замеров** результаты успеваемости студентов определялись в отношении двух групп дисциплин: 1) дисциплины общеобразовательного цикла подготовки; 2) дисциплины профессиональной подготовки. Применялся метод частотного распределения оценок студентов по итогам сдачи экзаменационной сессии в про-

центном выражении (общее количество полученных оценок всеми студентами группы принималось за 100%).

Обобщенные результаты подсчетов отражены в таблице 2. В силу того, что первичный мониторинг не выявил значимых различий в успеваемости студентов данных групп, в таблице приведены данные только итогового мониторинга (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные результаты показателей успеваемости студентов дистанционной и смешанной форм обучения

Группы дисциплин	Распределение оценок по результатам сдачи сессии (в %)									
	отлично		хорошо		удовлетв.		неудовл.		неявка	
	ДО	СО	ДО	СО	ДО	СО	ДО	СО	ДО	СО
Дисциплины, общеобразовательного цикла подготовки	24	26	40	43	28	24	6	5	2	2
Дисциплины, профессиональной подготовки	25	31	41	48	27	19	5	3	2	2

**Примечание:**

ДО – группа студентов дистанционного обучения;

СО – группа студентов смешанной формы обучения.

Как показали результаты итогового мониторинга, студенты смешанной формы обучения (СО) получили более высокие оценки по окончании семестра по сравнению с оценками студентов дистанционного обучения (ДО). Эти различия особо заметны в изучении профессиональных и специальных дисциплин подготовки. Так, по итогам экзаменационной сессии по данным дисциплинам у этой группы отмечается большее количество отличных оценок (в среднем на 6% больше, чем в группе ДО), а также большее число хороших оценок (в среднем на 7% больше, чем в группе ДО). В то время как удовлетворительных оценок ими было получено меньше в среднем на 8%, а неудовлетворительных на 2% меньше.

По итогам сдачи экзаменов по дисциплинам общеобразовательного цикла подготовки студенты СО также показали более высокие результаты по сравнению с группой ДО, хотя разница здесь не столь значительная как в случае с профессиональными дисциплинами (см. табл. 2). Отличных оценок в группе СО было получено больше в среднем на 2%, хороших на 3%, а удовлетворительных меньше на 4%.

В целом, по данным первой серии замеров у студентов СО можно констатировать больший прогресс в успеваемости.

**Вторая серия диагностических замеров** проводилась психологическими методами и фокусировалась на выявлении различий в проявлениях характеристик ЛП студентов обеих групп.

Для проведения диагностики использовались следующие методики.

1) Методика исследования самореализации в вузовском обучении (авторская разработка) [17] позволяет фиксировать выраженность и проявление ЛП студентов в обучении по следующим параметрам: личностная включенность в обучение, реализация способностей и социальная интегрированность.

2) Шкала академической мотивации (адаптированная версия AMS) [3] отслеживает наличие интенции и интереса к учебной деятельности и саморазвитию по

таким параметрам как: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация, амотивация (отсутствие интереса к учебе).

3) Тест жизнестойкости (адаптированная версия Hardiness Survey С. Мадди) [8] направлен на диагностику внутренней стабильности и отваги, позволяющей личности быть более автономной и устойчивой, преодолевать трудности. Измеряя такие личностные характеристики как: вовлеченность, контроль (уверенность в своих силах), принятие риска, данная методика отражает прежде всего проявления волевой компоненты ЛП в сочетании с эмоциональной и установочно-поведенческой составляющими.

4) Опросник самоорганизации деятельности (разработан на основе Time Structure Questionnaire) [10] определяет способность структурировать время и вести целенаправленную деятельность по следующим критериям: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее. В рамках задач настоящего исследования методика позволяла отслеживать проявления волевой, установочно-поведенческой и ценностно-смысловой компонент ЛП студентов.

5) Самоактуализационный тест CAT (адаптированная версия опросника ROI E.I. Shostrom) [34] отслеживает личностные ориентации, присущие людям с высоким ЛП. Ряд шкал методики отвечает таким составляющим ЛП как: когнитивная составляющая – «познавательная потребность», «креативность»; установочно-поведенческая составляющая – «гибкость поведения»; эмоционально-волевая составляющая – «сензитивность», «спонтанность» «принятие агрессии»; ценностно-смысловая составляющая – «ценности самоактуализации», «синергичность», «вера в природу человека».

В целом диагностический аппарат психологической серии замеров охватывал целиком структуру ЛП студентов для проведения развернутых сравнительных процедур оценки. В качестве основного статистического метода обработки данных выступал расчет коэффициента достоверности различий t-критерий Стьюдента.

Сводные результаты данных тестирований студентов дистанционной и смешанной форм обучения представлены в таблице 3, в которую занесены средние значения тестовых баллов студентов обеих групп по шкалам методик, а также данные их сравнительного анализа (эмпирические значения t-критерия –  $t_{\text{эмп}}$ ) (см. табл. 3). По результатам обработки данных первичного мониторинга статистически значимых различий в изучаемых группах студентов установлено не было (основной массив показателей средних значений и стандартных отклонений не превышал нормативных средних значений по критериям методик). Поэтому результаты первичного мониторинга в предлагаемую ниже таблицу не вошли, а приведены только данные итогового мониторинга. Кроме того, в таблице отражены только те шкалы проведенных методик, по которым были зафиксированы статистически значимые различия, другие шкалы в таблице не фигурируют.

Результаты итогового мониторинга психологической серии замеров показали наличие различий в проявлениях личностного потенциала студентов смешанной формы обучения (СО) и дистанционной формы обучения (ДО) фактически по всем проведенным методикам.

Таблица 3

Сводные результаты показателей личностного потенциала студентов дистанционной и смешанной форм обучения

Параметры диагностики (измерительные шкалы тестов)*	Средние значения в тестовых баллах		t <sub>эмп</sub> при p≤0.05
	студенты дистанционной формы обучения	студенты смешанной формы обучения	
Методика исследования самореализации в вузовском обучении			
Личностная включенность в обучение	1.86	2.23	3.7
Реализация способностей в обучении	1.89	2.32	5.5
Социальная интегрированность	2.42	3.07	7.2
Шкала академической мотивации (AMS)			
Познавательная мотивация	12.50	15.19	8.5
Мотивация саморазвития	12.26	15.42	10.9
Мотивация самоуважения	13.60	15.52	7.5
Интроецированная мотивация	13.12	14.58	6.8
Экстернальная мотивация	13.88	11.73	9.6
Тест жизнестойкости (Hardiness Survey)			
Вовлеченность	28.04	31.60	5.1
Контроль	27.52	28.96	3.0
Принятие риска	11.88	14.31	8.6
Опросник самоорганизации деятельности			
Целеустремленность	30.04	34.50	6.5
Настойчивость	20.12	21.75	4.5
Самоорганизация	8.16	11.42	9.9
Самоактуализационный тест (CAT)			
Базовые шкалы			
Ориентация во времени	48.57	50.52	4.9
Самоподдержка	48.92	51.43	7.0
Дополнительные шкалы			
Гибкость поведения	47.26	52.33	7.3
Спонтанность	48.55	50.23	5.4
Самоуважение	47.97	50.44	6.6
Контактность	48.54	52.11	7.5
Познавательные потребности	49.27	52.34	7.1
Креативность	48.64	50.27	4.8

\*Примечание: шкалы методик в таблице приведены выборочно, включены только те шкалы, по которым установлены значимые различия  $t$ -критерия Стьюдента

По данным измерений параметров самореализации в обучении у студентов СО отмечаются более высокие показатели социальной интегрированности в вузовском обучении ( $t_{\text{эмп}}=7,2$ ), а также реализации способностей в обучении ( $t_{\text{эмп}}=5,5$ ) и личностной включенности в обучение ( $t_{\text{эмп}}=3,7$ ). Вместе с тем, полученные показатели самореализации в обеих группах не превышали в целом средних нормативных значений по данной методике (от 2,5 до 3,5 баллов), что указывает на невысокий уровень самореализации студентов группы СО, а также на недостаточный и низкий уровни самореализации студентов группы ДО (см. табл. 3).

В мотивационной сфере у студентов СО отмечаются значительно более высокие показатели по шкалам: «мотивация саморазвития» ( $t_{\text{эмп}}=10,9$ ), «познавательная мотивация» ( $t_{\text{эмп}}=8,5$ ) и «мотивация самоуважения» ( $t_{\text{эмп}}=7,5$ ). Примечательно при этом, что показатели экстернальной мотивации у них были значительно ниже, чем у студентов ДО ( $t_{\text{эмп}}=9,6$ ), а интроецированной мотивации выше ( $t_{\text{эмп}}=6,8$ ) (см. табл. 3).

По тесту жизнестойкости студенты СО отличаются прежде всего значительно более высокими показателями по шкале «принятие риска» ( $t_{\text{эмп}}=8,6$ ). По остальным шкалам также отмечено некоторое повышение данных у этой группы студентов: «вовлеченность» ( $t_{\text{эмп}}=5,1$ ), «контроль» ( $t_{\text{эмп}}=3,0$ ).

В сфере самодетерминации студенты СО показали значительно более высокие результаты по параметру «самоорганизация» ( $t_{\text{эмп}}=9,9$ ), а также повышенные показатели по параметрам «целеустремленность» ( $t_{\text{эмп}}=6,5$ ) и «настойчивость» ( $t_{\text{эмп}}=4,5$ ).

С точки зрения готовности к самоактуализации (тест САТ) у студентов СО также отмечаются более высокие показатели по большинству измеряемых параметров. Из двух базовых шкал особо выделяются различия по шкале «самоподдержка» ( $t_{\text{эмп}}=7,0$ ) при некотором повышении показателей шкалы «ориентация во времени» ( $t_{\text{эмп}}=4,9$ ). Среди дополнительных шкал особо значимые различия установлены по шкалам: «контактность» ( $t_{\text{эмп}}=7,5$ ), «гибкость поведения» ( $t_{\text{эмп}}=4,9$ ) и «познавательные потребности» ( $t_{\text{эмп}}=7,1$ ). Выделяются также различия по шкалам: «самоуважение» ( $t_{\text{эмп}}=6,6$ ), «спонтанность» ( $t_{\text{эмп}}=5,4$ ), «креативность» ( $t_{\text{эмп}}=4,8$ ) (см. табл. 3).

## Обсуждение результатов

Проведенная в работе реконструкция психологической структуры личностного потенциала раскрывает две формы его построения – уровневую структуру и содержательную структуру. Первая структура, отражая психологическую сущность личностного потенциала в логике становления и эволюции внутренних образований на основных ступенях развития, представляет такие составляющие как: физический потенциал (уровень организма), адаптационный потенциал (уровень индивида), нравственный потенциал (уровень личности). Вторая структура раскрывает личностный потенциал со стороны входящих в него качественных психологических характеристик и образований в рамках следующих составляющих: когнитивная, мотивационная, эмоционально-волевая, установочно-поведенческая, ценностно-смысловая. Таким образом, в теоретической части исследования личностный потенциал представляется как сложное динамическое образование и латентная психологическая инстанция, проявляющаяся в деятельности и охватывающая в целостности важнейшие психологические уровни и сферы, выступая ресурсной предпосылкой полноценного развития личности. Такой подход согласуется с позицией многих авторов, рассматривающих личностный потенциал как комплексный феномен, формирующийся и проявляющийся в деятельности как целостная структура внутренней организации [9; 19].

Рассматривая возможности и условия развития личностного потенциала студентов в процессе цифровизации обучения, исследование центрируется на разработке личностно-ориентированной конструкции внедрения ИКТ. В частности, в работе предлагается механизм персонализации образовательных коммуникаций на базе современных ИКТ, что отвечает разработкам ряда исследователей, пред-

лагающих внедрять ИКТ для усиления эффекта личностного присутствия и педагогического воздействия преподавателя [21; 22].

Механизм персонализации был реализован в экспериментальной работе в виде приема организации на базе ИКТ учебной микросоциальной сети, объединяющей преподавателя и студентов на время прохождения курса изучаемой дисциплины для более тесного общения и межличностного взаимодействия в процессе освоения курса. Используя объективное разделение студентов на дистанционно-удаленную и смешанную (аудиторно-дистанционную) формы подготовки, описанный механизм был внедрен в обучение студентов смешанной формы в течение одного семестра. Тем самым, наличие возможностей регулярного живого общения в сочетании с отмеченным приемом внедрения ИКТ позволило усилить эффект персонализации обучения в условиях цифровизации.

Применение предложенного механизма на практике оказало позитивное влияние на успеваемость и развитие личностного потенциала студентов смешанной формы обучения. Так, по итогам экзаменационной сессии у них отмечаются более высокие результаты по количеству полученных отличных и хороших оценок по сравнению со студентами дистанционной формы подготовки. Особо заметны эти результаты по дисциплинам профессиональной и специальной подготовки, требующих более тесного контакта и личностного участия преподавателя в обучении студентов.

В психологическом отношении в ходе проведенной работы отмечаются более заметные проявления признаков активизации личностного потенциала у студентов смешанной формы обучения по сравнению со студентами дистанционного обучения. Особо значимые различия наблюдаются в мотивационной составляющей по показателям мотивации к саморазвитию, познавательной мотивации и мотивации самоуважения. При этом студенты мотивируются на учебу в большей степени по внутренним побуждениям, нежели внешними обстоятельствами. Существенные различия отмечаются также в выраженности эмоционально-волевой и поведенческой составляющих личностного потенциала студентов по показателям самоорганизации, принятия риска, контактности, гибкости поведения и самоподдержки. Студенты характеризуются большей внутренней собранностью, открытостью, готовностью к самоизменениям, автономностью. Различия в когнитивной составляющей личностного потенциала представлены более высокими показателями познавательных потребностей и креативности студентов смешанной формы обучения, у которых в целом был отмечен более высокий уровень самореализации в обучении.

## Заключение

В изложенном исследовании рассмотрен феномен личностного потенциала студентов как психологическое образование и ценность построения вузовской подготовки в условиях цифровизации обучения. Для уяснения сущностных аспектов данного феномена в работе представлены уровневая и содержательная структуры его психологической организации. Данные построения послужили концептуально-ориентировочной основой исследования возможностей развития личностного потенциала в образовательной сфере в условиях цифровизации.

Опытная работа была направлена на активизацию личностного потенциала студентов посредством перевода педагогической среды обучения в новую цифровую

реальность ее функционирования, в форму образовательных коммуникаций. Поскольку ведущим фактором функционирования педагогической среды выступает деятельность преподавателя, постольку образовательные коммуникации при помощи современных ИКТ должны усиливать и расширять возможности личного влияния и профессионально-педагогической активности преподавателя в цифровом образовательном пространстве.

В этой связи, основная идея экспериментальной работы заключалась в поиске условий для перевода преподавателя в статус ведущего субъекта образовательных коммуникаций и достижения эффекта его личного присутствия в цифровой среде обучения. Данная идея получила воплощение в работе в виде механизма персонализации образовательных коммуникаций, предполагающего привязывания ИКТ к личности преподавателя, к его педагогическим и профессиональным разработкам для усиления его персонального влияния на студентов. В частности, в работе был применен прием организации учебной микросоциальной сети, включающей преподавателя и студентов для совместной работы.

Проведенная экспериментальная работа показала достаточную эффективность предложенного механизма, апробированного в обучении студентов смешанной формы подготовки. По истечению семестра у них отмечаются более высокие показатели успеваемости, особенно по специальным дисциплинам, по сравнению со студентами дистанционной формы обучения. Кроме того, в этой группе у студентов происходит активизация проявлений их личностного потенциала. В частности, отмечаются более высокие показатели мотивации саморазвития и самомотивации, самоорганизации и принятия риска, контактности и гибкости поведения, самоподдержки и самоуважения, познавательной направленности и креативности.

В целом, представленные в исследовании теоретические предпосылки и прикладные разработки условий развития личностного потенциала студентов посредством применения ИКТ могут стимулировать построение личностно-развивающих моделей и практик подготовки студентов в условиях цифровизации обучения.

## Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ 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. Величко С.В. Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2004. № 1 (17). С. 126–130.
2. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М.: Роспедагентство. 1995. 44 с.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96-107.
4. Дудник С.И., Марков Б.В. Кризис образования в цифровую эпоху // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2020. Т. 36. № 2. С. 214-226. DOI: 10.21638/spbu17.2020.201
5. Иванова А.Д., Муругова О.В. Онлайн-образование глазами студентов и преподавателей (по итогам педагогического исследования 2019 года) // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 2. С. 4-16. DOI:

- 10.21686/1818-4243-2020-2-4-16
6. Колесникова И.А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 67-82. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82
7. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: Директ-Медиа, 2013. 231 с.
8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
9. Леонтьев Д.А. (ред.). Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 675 с.
10. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87-111.
11. Марков В. Н., Синягин Ю. В. Потенциал личности // Мир психологии. 2000. № 1. С. 31-40.
12. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. № 1. С. 84-101. DOI: 10.21638/spbu12.2020.106
13. Радина Н.К., Балакина Ю.В. Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 178-194. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-178-194
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.
16. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: «Логос», 1999. 272 с.
17. Шутенко А.И., Шутенко Е.Н. Методика исследования самореализации в вузовском обучении / Под ред. В.А. Ситарова. М.: МосГУ, 2008. 54 с.
18. 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
19. 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.
20. Bates A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age. BCcampus. 2019. 779 p. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
21. Boettcher J., Conrad R.-M. The Online Teaching Survival Guide (2nd ed.). Wiley. 2016. 369 p. URL: <https://www.perlego.com/book/997500/the-online-teaching-survival-guide-pdf>
22. 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
23. Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. New Haven: Yale University Press, 1955. 106 p.
24. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press, 1985, 372 p. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7
25. Jonassen D., Driscoll M. (Ed.). Handbook of research for educational communications and technology (Vol. 2). Routledge, 2004. 1232 p. DOI: 10.4324/9781410609519
26. Maddi S. R. Hardiness as the existential courage to grow through searching for meaning. In: Hicks J., Routledge C. (eds.). The experience of meaning in life. New York: Dordrecht; Springer; 2013. p. 227-239. DOI: 10.1007/978-94-007-6527-6\_18.
27. Maturana H., Varela F. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Springer Science & Business Media, 1991, 146 p.
28. Mishra L., Gupta T., Shree A. Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic // International Journal of Educational Research Open, 2020. Vol. 1, art. № 100012. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100012
29. Morgan H. Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 2020. Vol. 93. № 3. P. 135-140. DOI: 10.1080/00098655.2020.1751480
30. Rewired Global Declaration on Connectivity for Education. UNESCO, 2021. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2022-02/Rewired%20Global%20Declaration%20on%20Connectivity%20for%20Education.pdf>
31. Ryff, C.D., Singer B. The contours of positive human health // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9. pp. 1-28.
32. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. London: Constable. 1961. 420 p.
33. Seligman M. E. P. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. N.Y.: Free Press, 2002. 321 p.
34. Shostrom E. L. Personal Orientation Inventory (POI): A Test of Self-Actualization. San Diego, Calif.: Educational and Industrial Testing Service, 1963. URL: <https://www.edits.net/products/poi/>
35. Shutenko A. I., Shutenko E. N., Sergeev A. M., Ryzhkova I. V., Talysheva I. A., Tsareva E. V. The use of modern ICT to provide students' self-realization in Russian higher school // Revista Espacios, 2018. Vol. 39. № 43. P. 15. URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394315.html>

## REFERENCES

1. Velichko S. V. The role of personal potential in the processes of social readaptation. *Perspective information technologies and intelligent systems*, 2004, no. 1 (17), pp. 126-130. (in Russ.)
2. Gozman L. Ya., Kroz M. V., Latinskaya M. V. Self-actualization test. Moscow, Rospedagency Publ., 1995, 44 p. (in Russ.)
3. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. "Academic motivation scales" questionnaire. *Psychological journal*, 2014, vol. 35. no. 4, pp. 96-107. (in Russ.)
4. Dudnik S. I., Markov B. V. Krise of quality education in the digital economy. *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*, 2020, vol. 36, no. 2, pp. 214-226. DOI: 10.21638/spbu17.2020.201 (in Russ.)
5. Ivanova A. D., Murugova, O. V. Online-education through the eyes of students and teachers. *Open Education*, 2020, vol. 24, no. 2, pp. 4-16. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-2-4-16 (in Russ.)
6. Kolesnikova I. A. Post-pedagogical Syndrome of the Digimodernism Age. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no 8-9, pp. 67-82. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82 (in Russ.)
7. Krasilnikova, V. A. Information and communication technologies in education. Moscow, Direct-Media Publ., 2013, 231 p. (in Russ.)
8. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. Test of Hardiness. Moscow, Publ., 2006, 63 p. (in Russ.)
9. Leontiev D. A. (ed.) Personal potential: structure and diagnostics. Moscow, Smysl Publ., 2011, 675 p. (in Russ.)
10. Mandrikova E. Yu. Development of a self-organization questionnaire. *Psychological diagnosis*, 2010, no. 2, pp. 87-111. (in Russ.)
11. Markov V. N., Sinyagin Yu. V. Potential of personality. *World of psychology*, 2000, no. 1, pp. 31-40. (in Russ.)
12. Minina V. N. Digitalization of higher education and its social outcomes. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 2020, vol. 13, no. 1, pp. 84-101. DOI: 10.21638/spbu12.2020.106 (in Russ.)
13. Radina N. K., Balakina Yu. V. Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature. *Educational Studies*, 2021, no. 1, pp. 178-194. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-178-194. (in Russ.)
14. Robert, I. V. (2014). Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). Moscow, BINOM Publ., Laboratory of Knowledge. (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. (in Russ.)
17. Shutenko A. I., Shutenko E. N. Method of the study self-realization in higher education. Ed. V. A. Sitarov. Moscow, MosHU Publ., 2008. 54 p. (in Russ.)
18. 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.)
19. 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.)
20. Bates A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age. BCcampus, 2019. 779 p. Retrieved from: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
21. Boettcher, J., & Conrad, R.-M. The Online Teaching Survival Guide (2nd ed.). Wiley, 2016. 369 p. Retrieved from: <https://www.perlego.com/book/997500/the-online-teaching-survival-guide-pdf>
22. 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
23. Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. New Haven, Yale University Press, 1955. 106 p.
24. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, Plenum Press, 1985, 372 p. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7
25. Jonassen D., Driscoll M. (Ed.). Handbook of research for educational communications and technology (Vol. 2). Routledge, 2004. 1232 p. DOI: 10.4324/9781410609519
26. Maddi S. R. Hardiness as the existential courage to grow through searching for meaning. In: Hicks J., Routledge C. (eds.). The experience of meaning in life. New York: Dordrecht; Springer; 2013, pp. 227-239. DOI: 10.1007/978-94-007-6527-6\_18.
27. Maturana H., Varela F. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Springer Science & Business Media, 1991, 146 p.
28. Mishra L., Gupta T., Shree A. Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 2020, vol. 1, art. No 100012. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100012
29. Morgan H. Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of*

- Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2020, vol. 93, no. 3, pp. 135-141. DOI: 10.1080/00098655.2020.1751480
30. Rewired Global Declaration on Connectivity for Education. UNESCO, 2021. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2022-02/Rewired%20Global%20Declaration%20on%20Connectivity%20for%20Education.pdf>
  31. Ryff, C.D., Singer B. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 1998, vol. 9, pp. 1-28.
  32. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. London, Constable. 1961. 420 p.
  33. Seligman M. E. P. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. N.Y.: Free Press, 2002. 321 p.
  34. Shostrom, E. L. Personal Orientation Inventory (POI): A Test of Self-Actualization. San Diego, Calif.: Educational and Industrial Testing Service, 1963.
  35. Shutenko A. I., Shutenko E. N., Sergeev A. M., Ryzhkova I. V., Talysheva I. A., Tsareva E. V. The use of modern ICT to provide students' self-realization in Russian higher school. *Revista Espacios*, 2018, vol. 39, no. 43, p. 15. Retrieved from: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/18394315.html>

### **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](mailto:shutenko@bsu.edu.ru)  
ORCID ID: 0000-0002-4499-2756  
Scopus Author 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](mailto:avalonbel@mail.ru)  
ORCID ID: 0000-0002-8385-3660  
Scopus ID: 55916050800  
Researcher ID: M-5482-2016

**Серебряная Мария Витальевна**  
(Россия, Белгород)

Аспирант кафедры возрастной и социальной  
психологии  
Белгородский национальный исследовательский  
университет  
E-mail: [SerebryanayaMV@yandex.ru](mailto:SerebryanayaMV@yandex.ru)  
ORCID ID: 0000-0001-8954-8694

### **Information about the authors**

**Elena N. Shutenko**  
(Russia, Belgorod)

Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department  
of the General and Clinical Psychology  
Belgorod National Research University  
E-mail: [shutenko@bsu.edu.ru](mailto:shutenko@bsu.edu.ru)  
ORCID ID: 0000-0002-4499-2756  
Scopus Author ID: 56809459300  
Researcher ID: 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](mailto:avalonbel@mail.ru)  
ORCID ID: 0000-0002-8385-3660  
Scopus Author ID: 55916050800  
ResearcherID: M-5482-2016

**Maria V. Serebryanaya**  
(Russia, Belgorod)

Postgraduate Student, Department of Developmental  
and Social Psychology  
Belgorod National Research University  
E-mail: [SerebryanayaMV@yandex.ru](mailto:SerebryanayaMV@yandex.ru)  
ORCID ID: 0000-0001-8954-8694