

Воробьева Ирина Владимировна,

SPIN-код: 8114-7926

кандидат психологических наук, доцент, начальник управления научных исследований и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lorisha@mail.ru

Матвеева Алена Игоревна,

SPIN-код: 1301-3706

научный сотрудник управления научных исследований и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lyonchik_7777@list.ru

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВИДЕОКОНТЕНТА В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростки; когнитивные функции; когнитивные способности; когнитивная сфера; самооценка когнитивных функций; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; образовательный видеоконтент

АННОТАЦИЯ. В современном мире цифровизация и активное использование разнообразных технических средств в развитии, обучении и воспитании детей становятся неотъемлемой частью их повседневной жизни. Однако, несмотря на широкое распространение цифровых устройств, мнения ученых и специалистов относительно их влияния на психическое и когнитивное развитие детей и подростков остаются неоднозначными. С одной стороны, увеличение «экранного времени» вытесняет важные защитные формы поведения, такие как сон, физическая активность, социальные взаимодействия и учебная деятельность, что может негативно сказываться на психическом здоровье. С другой стороны, детализация «экранного времени» позволяет выявить противоположные закономерности. Например, лонгитюдные исследования показывают, что при учете конкретного типа цифрового устройства некоторые гаджеты могут улучшать показатели физического здоровья и образовательных результатов, тогда как другие – снижать их. Целью настоящего исследования стало изучение представлений подростков о возможностях образовательного видеоконтента в развитии их когнитивных процессов. Для достижения этой цели были сформулированы два ключевых исследовательских вопроса: как подростки оценивают свои когнитивные способности при просмотре образовательного видео и какие характеристики видеоконтента могут выступать предикторами для развития этих способностей. В опросе приняли участие 266 подростков в возрасте от 11 до 18 лет, обучающихся в образовательных организациях Российской Федерации. Основным методом сбора данных был выбран опросный метод с использованием авторского диагностического инструментария, а также стандартизированная диагностическая методика Шкала оценки цифровой образовательной среды университета. Полученные данные были обработаны с помощью методов математико-статистического анализа данных (дескриптивная статистика и регрессионный анализ – метод линейной регрессии с последовательным исключением статистически недостоверных предикторов). Результаты исследования показали, что подростки признают наибольшие трудности с концентрацией внимания при просмотре образовательного видеоконтента. Самые низкие показатели были обнаружены у способности сосредотачиваться на образовательном видео. Чуть выше оценивалась способность к запоминанию и воспроизведению ключевых моментов из видео. Наиболее высоко респонденты оценивали свои способности к анализу информации и совмещению просмотра видео с другими видами деятельности. Регрессионный анализ выявил, что на самооценку подростками своих когнитивных процессов при просмотре образовательного видеоконтента положительно влияют высокие оценки актуальности, современности и эмоциональной составляющей видеороликов. Цели просмотра видео, такие как подготовка к экзаменам и стремление к саморазвитию, стимулируют познавательную активность, тогда как систематическое выполнение домашних заданий с использованием видео может снижать самооценку когнитивных способностей. Доступность цифровой образовательной среды выступает как стимулирующий фактор, тогда как необходимость поддержки и сопровождения может приводить к более критичному отношению к собственной познавательной активности. Исследование подчеркивает важность учета содержания и контекста использования видеоконтента для максимальной эффективности в образовательных целях. Когнитивные процессы подростков активизируются при просмотре образовательного видеоконтента, если он соответствует их эмоциональным запросам, современен и освещает значимую для возрастной группы проблематику. Развивающий потенциал видеороликов реализуется, когда они направлены на изучение дополнительного материала, выходящего за пределы программы, или посвящены конкретной практической цели, такой как подготовка к аттестационным мероприятиям.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Изучение влияния цифрового видео-контента на когнитивные функции детей и подростков» в 2024 году.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Воробьева, И. В. Возможности образовательного видеоконтента в развитии когнитивной сферы: представления подростков / И. В. Воробьева, А. И. Матвеева, Ю. Н. Галагузова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 1. – С. 208–217.

Vorobyeva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Scientific Research and Project Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Matveeva Alena Igorevna,

Research Fellow of Department of Scientific Research and Project Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Galaguzova Yulia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EDUCATIONAL VIDEO CONTENT OPPORTUNITIES IN THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE: REPRESENTATIONS TEENAGERS

KEYWORDS: adolescents; cognitive functions; cognitive abilities; cognitive sphere; self-assessment of cognitive functions; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; educational video content

ABSTRACT. In the modern world, digitalization and the active use of various technical means in the development, education and upbringing of children are becoming an integral part of their daily lives. However, despite the widespread use of digital devices, the opinions of scientists and specialists regarding their impact on the mental and cognitive development of children and adolescents remain ambiguous. On the one hand, an increase in “screen time” displaces important protective behaviors such as sleep, physical activity, social interactions, and educational activities, which can negatively affect mental health. On the other hand, the detail of “screen time” allows us to identify the opposite patterns. For example, longitudinal studies show that when considering a specific type of digital device, some gadgets can improve physical health and educational outcomes, while others can reduce them. The purpose of this study was to study teenagers’ ideas about the possibilities of educational video content in the development of their cognitive processes. To achieve this goal, two key research questions were formulated: how do teenagers evaluate their cognitive abilities when watching educational videos and what characteristics of video content can act as predictors for the development of these abilities. The survey involved 266 teenagers aged 11 to 18 years old studying in educational institutions of the Russian Federation. The main method of data collection was the survey method using the author’s diagnostic tools, as well as the standardized diagnostic methodology Scale for assessing the Digital Educational Environment of the university. The data obtained were processed using methods of mathematical and statistical data analysis (descriptive statistics and regression analysis is a linear regression method with consistent exclusion of statistically unreliable predictors). The results of the study showed that adolescents recognize the greatest difficulties with concentration when watching educational video content. The lowest rates were found in the ability to focus on an educational video. The ability to memorize and reproduce key moments from the video was slightly higher. The respondents rated their ability to analyze information and combine video watching with other activities the most highly. Regression analysis revealed that teenagers’ self-assessment of their cognitive processes when watching educational video content is positively influenced by high ratings of relevance, modernity and the emotional component of video clips. The goals of watching videos, such as preparing for exams and striving for self-development, stimulate cognitive activity, whereas systematic homework using videos can reduce self-esteem of cognitive abilities. The availability of a digital educational environment acts as a stimulating factor, while the need for support and support can lead to a more critical attitude towards one’s own cognitive activity. The study highlights the importance of taking into account the content and context of using video content to maximize its effectiveness for educational purposes. Teenagers’ cognitive processes are activated when watching educational video content if it meets their emotional needs, is up-to-date, and highlights issues relevant to their age group. The developing potential of videos is realized when they are aimed at studying additional material that goes beyond the program, or are dedicated to a specific practical purpose, such as preparing for attestation events.

ACKNOWLEDGEMENTS: The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Studying the impact of digital video content on the cognitive functions of children and adolescents” in 2024.

FOR CITATION: Vorobyeva, I. V., Matveeva, A. I., Galaguzova, Yu. N. (2025). Educational Video Content Opportunities in the Development of the Cognitive Sphere: Representations Teenagers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 208–217.

Введение. Цифровизация и активное использование разнообразных технических средств в развитии, обучении и воспитании современных детей являются сегодня фактом, к процессу и последствиям которого нет однозначного отношения, в том числе и среди ученых, занимающихся исследованиями в данной проблемной области. Так, с одной стороны, зафиксированы многочисленные негативные эффекты от увеличивающегося «экранного времени» детей и подростков – время перед экранами цифровых устройств вытесняет важные защитные формы поведения, которые обеспечивают психическое здоровье – сон [9], спорт и физическую активность [11], социальные взаимодействия [14] и учебную деятельность [6]. Однако детализация «экранного времени» в ряде случаев позволяет обнаружить совершенно обратные закономерности. Например, в лонгитюдном исследовании австралийских специалистов (T. Sanders, P. D. Parker, B. del Pozo-Cruz, M. Noetel, C. Lonsdale) обнаружены тенденции к снижению показателей физического здоровья, образовательных результатов и некоторых психологических особенностей (психоэмоциональные характеристики, темпераментальные особенности и стратегии межличностного взаимодействия) при учете общего времени, которое дети проводили с цифровыми гаджетами. Но при введении фактора, который дифференцировал экранное время по конкретному типу цифрового устройства, одинаковых линейных связей обнаружено не было – одни гаджеты улучшали показатели, другие – наоборот – понижали [12]. Такие же прямо противоположные результаты были неоднократно получены в ситуации оценки влияния телевизионного контента, в одном случае просмотр телевизионных передач оказывал фасилитирующее воздействие, в другом – выступал как ингибитор познавательной активности. N. Gradi и коллеги предположили, что в ситуации когда телесодержание вытесняет опыт, обогащающий познавательную сферу ребенка наблюдаются отрицательные взаимосвязи этих феноменов, а когда телевизионный контент стимулирует познавательную активность и актуализацию интеллектуального потенциала – положительные [7]. Исследование A. K. Przybylski и N. Weinstein на английских подростках позволили установить, что умеренное использование цифровых технологий само по себе не является вредным и может быть полезным в современном мире, поскольку позволяет подросткам поддерживать социальные связи и улучшать существующие отношения [10]. Кроме того, несколько независимых групп исследователей также уточняют,

что, общаясь через социальные сети, подростки развивают свою самоидентификацию, при этом социальные сети выступают хорошей площадкой для отработки навыков, связанных с развитием личности, таких как самопрезентация и самораскрытие [15; 8; 5].

К аналогичным результатам пришли и отечественные ученые, установив, что влияние цифровых устройств на развитие ребенка определяется функциональными особенностями их использования, а также тем, в какой социальной ситуации находится ребенок. Так, использование гаджетов в образовательных целях и с соответствующим возрасту контентом стимулирует развитие проциальных навыков и когнитивных способностей, а просмотр медиапродукции, не отвечающей возрастным нормам может провоцировать агрессивное поведение и иные психоэмоциональные нарушения [1; 4].

Интересно, что отдельным направлением исследований выступает поиск оптимального времени, которое ребенок может использовать цифровые устройства без ущерба для своего эмоционального состояния, поведенческих моделей и когнитивной сферы. При этом в одних случаях удается установить некоторый временной диапазон и рекомендовать определенные нормы цифровой гигиены [10], в других случаях авторы утверждают, что время использования цифровых устройств должно рассматриваться только в сопровождении других факторов, в том числе генетических предрасположенностей [13]. Исследования Г. А. Солдатовой и коллег также обнаружили достаточно сложную систему взаимосвязей когнитивных функций и интенсивности использования цифровой среды у дошкольников, младших школьников и подростков. Учеными установлено, что дети и подростки со средним диапазоном цифровой активности демонстрируют самые высокие результаты при выполнении ряда когнитивных задач. При этом временные интервалы онлайн-активности в каждом возрасте оказались разными. Так, для дошкольников это время составляет до 1 часа в день, в группе младших школьников оптимальное время онлайн-активности варьирует от 1 до 3 часов в сутки, для младших подростков оптимальным временем цифровой активности оказалось не более 3–5 часов в сутки [2].

Таким образом, можно констатировать, что при оценке потенциального влияния цифровой среды на развитие личности ребенка важно учитывать самые различные факторы, одним из которых является содержание воспринимаемого контента. Видеоконтент, как и многие другие цифровые решения, сегодня активно используется для решения образовательных задач, но точно

также отсутствует единое понимание того, какой видеоконтент можно рассматривать в качестве эффективного обучающего инструмента или средства и каким образом он воздействует на когнитивную сферу обучающихся. При этом, несмотря на очевидную необходимость решения этой задачи в формате эксперимента, был выбран вариант поискового констатирующего исследования, поскольку просматриваемый подростками образовательный видеоконтент отличается многообразием по своей форме, содержанию, типу и пр., и не описаны устойчивые закономерности его восприятия и специфики оценки когнитивных изменений, по мнению самих подростков. Изучение представлений самих подростков позволит определить ключевые целевые и мотивационные ориентиры при отборе образовательного видео, а также сформирует представления о рефлексивных способностях.

Соответственно, целью исследования стало изучение представлений подростков о возможностях образовательного видеоконтента в развитии их когнитивных процессов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Как подростки оценивают свои когнитивные способности в ситуации просмотра образовательного видеоконтента?
2. Какие характеристики видеоконтента и особенности его использования могут выступать в качестве предикторов для развития когнитивных способностей подростков?

Методы исследования. Выборку исследования составили подростки, обучающиеся в образовательных организациях Российской Федерации, 266 человек, возраст от 11 до 18 лет, средний возраст – 14,48 лет, из них 138 девочек и 127 мальчиков.

В качестве основного метода для сбора данных был выбран опросный метод. В соответствии с целью и сформулированными исследовательскими вопросами был разработан авторский диагностический инструментарий (анкета), который включал в себя несколько содержательных блоков:

Блок 1. Информация о респондентах. Данный блок был направлен на сбор данных о респондентах (пол, возраст), а также на оценку частоты использования различных цифровых устройств и общего времени, проводимого перед экранами – общее экранное время.

Блок 2. Использование цифрового видеоконтента. Вопросы данного блока затрагивали мотивацию, предпочтения и частоту просмотра цифрового видеоконтента респондентами. Также они были направлены на выявление основных целей, ради кото-

рых пользователи смотрят видеоконтент, на оценку значимости различных характеристик видео при его выборе. Отдельно определялась частота просмотра образовательных видео на различных платформах и в различных контекстах.

Блок 3. Самооценка когнитивных функций. Блок вопросов был посвящен комплексному исследованию когнитивных и метакогнитивных аспектов восприятия и усвоения образовательного видеоконтента. Вопросы включали самооценку способностей респондентов к запоминанию, концентрации, многозадачности, анализу информации и уверенности в обсуждении усвоенного материала. Определялось то, как пользователи взаимодействуют с образовательным видеоконтентом и какие когнитивные функции наиболее активно задействованы в этом процессе.

Определение актуального состояния цифровой образовательной среды и отношения к ней у подростков осуществлялось посредством стандартизированной диагностической методики Шкала оценки цифровой образовательной среды (далее – ЦОС) университета (авторы: М. Г. Сорокова, М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова) [3]. Методика позволяет в первую очередь оценить удовлетворенность цифровой образовательной средой участников учебного процесса, а также изучить факторы, влияющие на успешность внедрения электронного обучения в учебные заведения, и само качество электронного обучения. Опросник содержит 38 утверждений и 6 шкал: удовлетворенность учебным процессом в ЦОС, удовлетворенность коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению в ЦОС, стресс-напряженность при обучении в ЦОС, необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС, нечестные стратегии в ЦОС, доступность ЦОС и интегративный показатель оценки ЦОС. Изначально методика была предназначена для оценки цифровой образовательной среды высших учебных заведений (университетов), а стимульный материал адресован студентам. Однако авторы-разработчики указывают на то, что шкалу ЦОС можно адаптировать для оценки удовлетворенности электронной образовательной средой и в средних образовательных учреждениях [3, с. 60], что и было сделано в рамках настоящего исследования.

Для обработки полученных данных использовались методы математико-статистического анализа (статистический пакет IBM Statistics SPSS 19.0): дескриптивная статистика и регрессионный анализ (метод линейной регрессии с последовательным исключением статистически незначительных предикторов).

Результаты исследования и их об-суждение. Для ответа первый исследова-тельский вопрос были проанализированы ответы подростков на блок анкеты, направ-ленный на изучение самооценки их когни-тивных функций при просмотре образова-

тельного видео. Инструментарий включал в себя вопросы, направленные на выявление представлений респондентов об отдельных свойствах памяти, внимания и мыслитель-ных операциях, оценка осуществлялась по пятибалльной шкале (табл. 1).

Таблица 1

Результаты средних значений самооценки свойств высших психических функций

Характеристика познавательных функций	Среднее значе-ние	Стандартное отклонение
Способность запоминать информацию из образовательного видео	3,3	0,775
Способность вспомнить ключевые моменты из образова-тельного видео	3,3	0,824
Способность сосредотачиваться на образовательном видео	3,2	0,807
Способность совмещать просмотр образовательного видео с другими видами деятельности (не познавательной дея-тельности)	3,6	1,132
Способность анализа информации из образовательного видео	3,6	0,818
Способность уверенно задавать вопросы или обсуждать рассмотренные темы	3,4	0,872

Результаты показали, что подростки признают некоторые сложности с концен-трацией внимания при просмотре образо-вательного видеоконтента – самые низкие из всех показателей были обнаружены у способности сосредотачиваться на образо-вательном видео ($X_{cp} = 3,2$). Чуть выше са-мооценка способности к запоминанию и воспроизведению ключевых моментов из образовательного видео ($X_{cp} = 3,3$). Наибо-лее высоко респонденты оценивают свои

способности к анализу полученной инфор-мации ($X_{cp} = 3,6$) и способности совмещать просмотр образовательного видео с други-ми, «непознавательными» видами деятель-ности ($X_{cp} = 3,6$).

Для сопоставления результатов по ко-гнитивным функциям были рассчитаны ин-тегративные показатели – «память», «вни-мание», «мышление», средние значения по данным шкалам представлены на рисунке.

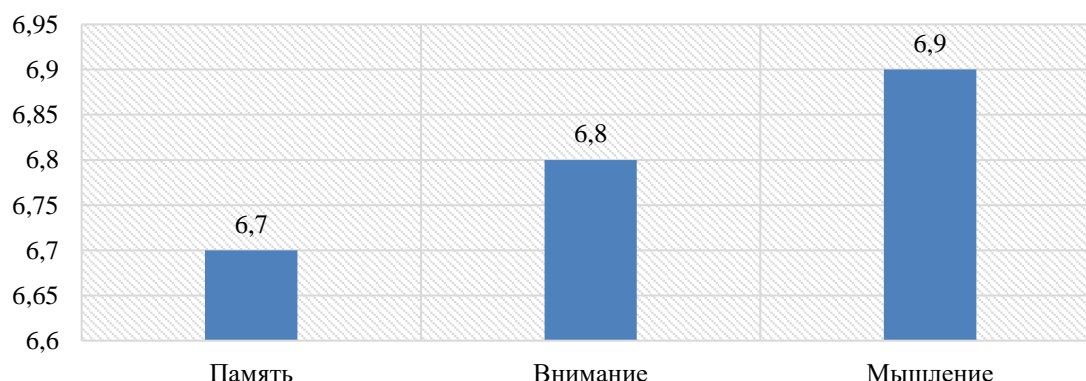


Рис. Гистограмма средних значений самооценки когнитивных функций подростками при использовании образовательного видеоконтента

Было выявлено, что подростки считают наиболее выраженными свои способности к мыслительным операциям ($X_{cp} = 6,9$) – аналитические и метакогнитивные навыки, то есть способности к глубокому пониманию и интерпретации усвоенного материала, а также то, насколько респонденты чувствуют себя подготовленными к активному уча-стию в образовательном процессе и обсуж-дении усвоенного материала. Наименьшие оценки были выявлены по показателю

«память» ($X_{cp} = 6,7$), т. е. респонденты хуже всего оценивают свои способности усваи-вать, сохранять, воспроизводить и исполь-зовать информацию, представленную в ви-део-формате. Это может указывать на то, что, несмотря на высокую оценку аналити-ческих и метакогнитивных навыков, под-ростки сталкиваются с трудностями в запо-минании и воспроизведении информации, полученной из образовательного видео. Возможно, это связано с тем, что видеокон-

тент часто предоставляет информацию в более динамичной и визуальной форме, что может быть менее эффективным для длительного запоминания по сравнению с традиционными текстовыми материалами.

Для ответа на второй исследователь-

ский вопрос о том, как видеоконтент и особенности его использования может обуславливать когнитивные процессы в подростковом возрасте был проведен регрессионный анализ (табл. 2).

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная	Параметры модели			Параметры предикторов		
	F-критерий, F	Уровень значимости модели, р	Общая объясненная дисперсия, R ²	Наименование предиктора	Стандартизированный коэффициент регрессии, бета	Уровень значимости бета, р
Общая самооценка когнитивных процессов	20,533	0,000	39,1%	Характеристики видео: качество видео и звука	-0,145	0,008
				Характеристики видео: актуальность, современность	0,141	0,007
				Характеристики видео: эмоциональность	0,130	0,018
				Цель просмотра видео: подготовка к экзаменам, контрольным работам	0,213	0,000
				Цель просмотра видео: выполнение домашних заданий	-0,246	0,000
				Цель просмотра видео: саморазвитие и получение новых знаний	0,367	0,000
				ЦОС: необходимость поддержки	-0,192	0,001
				ЦОС: доступность	0,188	0,001
Самооценка памяти	16,207	0,000	27,4%	Частота использования цифрового устройства: цифровая доска	0,142	0,011
				Частота просмотра видео на платформах: Pinterest	-0,136	0,013
				Цель просмотра видео: подготовка к экзаменам, контрольным работам	0,232	0,000
				Цель просмотра видео: выполнение домашних заданий	-0,232	0,000
				Цель просмотра видео: саморазвитие и получение новых знаний	0,306	0,000
				ЦОС: доступность	0,215	0,000
Самооценка внимания	12,754	0,000	22,9%	Самооценка общего экранного времени (в процентах)	-0,131	0,020
				Цель просмотра видео: подготовка к экзаменам, контрольным работам	0,186	0,003
				Цель просмотра видео: выполнение домашних заданий	-0,172	0,005

Продолжение таблицы 2

Зависимая переменная	Параметры модели			Параметры предикторов		
	F-критерий, F	Уровень значимости модели, p	Общая объясненная дисперсия, R ²	Наименование предиктора	Стандартизированный коэффициент регрессии, бета	Уровень значимости бета, p
				Цель просмотра видео: саморазвитие и получение новых знаний	0,284	0,000
				ЦОС: использование нечестных стратегий	-0,122	0,027
				ЦОС: доступность	0,201	0,000
Самооценка мышления	14,976	0,000	29,0%	Характеристики видео: качество видео и звука	-0,129	0,029
				Характеристики видео: актуальность, современность	0,156	0,006
				Характеристики видео: эмоциональность	0,124	0,036
				Цель просмотра видео: выполнение домашних заданий	-0,121	0,030
				Цель просмотра видео: саморазвитие и получение новых знаний	0,325	0,000
				ЦОС: необходимость поддержки	-0,227	0,000
				ЦОС: доступность	0,177	0,004

Обнаружено, что на самооценку подростками своих когнитивных процессов при просмотре образовательного видеоконтента почти в 40% случаев оказывают положительное влияние высокие оценки актуальности и современности видео роликов, а также их выраженная эмоциональная составляющая. При этом, подростки не придают значение качеству самого видео и его звукового сопровождения, что вероятно связано с тем, что актуальный видеоконтент как правило представлен с достаточно высокими техническими характеристиками и не имеет ощущаемых принципиальных различий при его просмотре. Интересно, что целями просмотра видеоконтента в ситуации его стимулирующего воздействия на познавательную сферу подростка становятся задачи подготовки к экзаменам и контрольным работам, а также стремление подростков к саморазвитию и получению новых знаний. При этом систематическое выполнение домашних заданий в сопровождении или посредством образовательного видео, наоборот, выступает в качестве ингибитора, понижающего оценку подростками своих когнитивных способностей. Также в модель вошли показатели, отражающие отношение обучающихся к цифровой образовательной среде, и если ее доступность выступает как стимулирующий фактор, то необходимость поддержки и по-

требность в сопровождении становится предиктором более критичного отношения к собственной познавательной активности.

При детализации когнитивных процессов были выделены 3 регрессионных модели, где зависимыми переменными выступили показатели самооценки подростками памяти, внимания и мышления. Процент объясненной дисперсии в них несколько ниже и колеблется от 22,9% до 29%, что указывает на то, что обнаруженные закономерности распространены чуть менее частотнее и могут наблюдаться в выборке от каждого пятого человека, до каждого третьего.

Такой познавательный процесс как память, по мнению подростков, активизируется у них при работе с цифровой доской и при условии доступности цифровых образовательных ресурсов. Развитию памяти также способствует то, что видеоконтент просматривается обучающимися для подготовки к контрольным работам и экзаменам, а также для получения новых знаний и самосовершенствования. Так же, как и в модели по общей оценке когнитивной сферы, негативное влияние оказывает использование видео роликов для выполнения домашних работ, при этом еще одним фактором, снижающим способности обучающихся к сохранению и воспроизведению информации является просмотр контента на платформе Pinterest. Вероятно, это связано с

тем, что данный ресурс позиционируется как социальный интернет-сервис, аккумулирующий визуальные видео и фото изображения и не направленный на решение каких-либо образовательных задач.

Самооценка подростками своих способностей к концентрации и распределению внимания обусловлена доступностью цифровой образовательной среды и целями, в соответствии с которыми ими просматривается видеоконтент. Позитивное влияние оказывает стремление к поиску новой информации, расширение кругозора, подготовка к экзаменам, самостоятельным и контрольным работам; негативное – выполнение домашних заданий. Также снижает уровень внимания подростков большой процент общего экранного времени, которое они проводят за любыми цифровыми устройствами, и представление о том, что в цифровой образовательной среде можно использовать нечестные стратегии – списывать, выдавать чужие работы за свои собственные и пр.

Мыслительные процессы, по мнению обучающихся подросткового возраста, активизируются в ситуации просмотра видео роликов, имеющих актуальную и современную тематику, а также воздействующих каким-либо образом на их психоэмоциональное состояние. При этом, подростки не обращают внимание на технические показатели видео (разрешение видео ряда, качество звука и пр.), но считают важным условие доступности всех образовательных сервисов при использовании цифровой образовательной среды. Потребность в сопровождении и поддержке, возникающая у обучающихся по объективным причинам при взаимодействии с цифровым образовательным контентом наоборот, может минимизировать их мыслительную активность, как и стремление выполнять домашнюю работу с помощью видеороликов.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что по мнению подростков, видеоконтент менее эффективен для долговременного запоминания по сравнению с традиционными текстовыми материалами, также они указывают на затруднения с концентрацией внимания при просмотре образовательных видеороликов. При этом, обучающиеся подросткового возраста выше всего оценивают свои аналитические и метакогнитивные навыки, активизируемые

при просмотре видеоконтента.

Установлено, что подростки, высоко ценящие такие характеристики видеоконтента как актуальность, современность и наличие эмоциональной составляющей зачастую выше оценивают свои когнитивные способности. Просмотр видеороликов для подготовки к экзаменам и стремление к саморазвитию стимулируют познавательную активность подростков. Однако систематическое выполнение домашних заданий с использованием видео может снижать самооценку когнитивных способностей. Доступность цифровой образовательной среды выступает как стимулирующий фактор, тогда как необходимость поддержки и сопровождения может приводить к более критичному отношению к собственной познавательной активности.

Кроме этого, было установлено, что память подростков активизируется при работе с цифровой доской при условии доступности цифровых образовательных ресурсов, а также при подготовке к контрольным работам и экзаменам. Внимание также обусловлено включенностью подростка в цифровую образовательную среду и целями просмотра видеоконтента, такими как поиск новой информации и подготовка к экзаменам. Мыслительные процессы активизируются при просмотре актуального и эмоционально значимого видеоконтента, при этом доступность образовательных сервисов по-прежнему считается важным условием.

Таким образом, можно констатировать, что когнитивные процессы подростков активизируются при просмотре образовательного видеоконтента, если он конгруэнтен их эмоциональному запросу, современен и освещает значимую для возрастной группы проблематику. Помимо этого, развивающий потенциал видео роликов возникает тогда, когда они направлены на изучение дополнительного материала, выходящего за пределы программы или посвящены конкретной практической цели – подготовке к аттестационным мероприятиям. Важно отметить, что доступность и качество цифровой образовательной среды играют ключевую роль в стимулировании познавательной активности подростков, а для максимальной эффективности использования видеоконтента в образовательных целях необходимо учитывать, как его содержание, так и контекст его использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса, А. Н. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников / А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленкова, Е. А. Чичина, О. В. Алмазова // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 1. – С. 27–40. – DOI: 10.17759/psr.2021260101. – EDN KYZZGD.
2. Солдатова, Г. У. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? / Г. У. Солдатова, А. Е. Вишнева // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 3. – С. 97–118. – DOI: 10.17759/cpp.2019270307.

3. Сорокова, М. Г. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета / М. Г. Сорокова, М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 2. – С. 52–65. – <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>.
4. Чакнашвили, М. Л. Влияние цифровизации на здоровье детей и подростков / М. Л. Чакнашвили, Д. В. Иванов // Вестник новых медицинских технологий. – 2022. – Т. 16, № 3. – С. 56–66. – DOI: 10.24412/2075-4094-2022-3-2-2. – EDN MYQRDJ.
5. Bartsch, M. Technology and self-presentation / M. Bartsch, K. Subrahmanyam // *The Wiley Handbook of Psychology, Technology, and Society* / ed. by L. D. Rosen, N. A. Cheever, L. M. Carrier. – Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell, 2015. – P. 339–357.
6. Busch, V. The effects of adolescent health-related behavior on academic performance: A systematic review of the longitudinal evidence / V. Busch, A. Løyen, M. Lodder et al. // *Review of Educational Research*. – 2014. – Vol. 84, no. 2. – P. 245–274. – DOI: 10.3102/0034654313518441.
7. Gradi, N. Evaluating the effect of action-like video game play and of casual video game play on anxiety in adolescents with elevated anxiety: protocol for a multi-center, parallel group, assessor-blind, randomized controlled trial / N. Gradi, A. Chopin, D. Bavelier, T. Shechner, S. Pichon // *BMC Psychiatry*. – 2024. – Vol. 24, no. 1. – DOI: 10.1186/s12888-024-05515-7.
8. Hillier, L. Building realities less limited than their own: young people practicing same-sex attraction on the Internet / L. Hillier, L. Harrison // *Sexualities*. – 2007. – Vol. 10, no. 1. – P. 82–100.
9. LeBourgeois, M. K. Digital media and sleep in childhood and adolescence / M. K. LeBourgeois, L. Hale, A.-M. Chang et al. // *Pediatrics*. – 2017. – Vol. 140, suppl. 2. – P. S92–S96. – DOI: 10.1542/peds.2016-1758J.
10. Przybylski, A. K. A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents / A. K. Przybylski, N. Weinstein // *Psychological Science*. – 2017. – Vol. 28, no. 2. – P. 204–215. – DOI: 10.1177/0956797616678438.
11. Sandercock, G. R. H. Screen time and physical activity in youth: Thief of time or lifestyle choice? / G. R. H. Sandercock, A. Ogunleye, C. Voss // *Journal of Physical Activity and Health*. – 2012. – Vol. 9, no. 7. – P. 977–984. – DOI: 10.1123/jpah.9.7.977.
12. Sanders, T. Type of screen time moderates' effects on outcomes 4013 children: evidence from the Longitudinal Study of Australian Children / T. Sanders, P. D. Parker, B. del Pozo-Cruz, M. Noetel, C. Lonsdale // *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. – 2019. – Vol. 16, no. 1. – DOI: 10.1186/s12966-019-0881-7.
13. Sauce, B. The impact of digital media on children's intelligence while controlling for genetic differences in cognition and socioeconomic background / B. Sauce, M. Liebherr, N. Judd et al. // *Scientific Reports*. – 2022. – Vol. 12. – P. 7720. – DOI: 10.1038/s41598-022-11341-2.
14. Twenge, J. M. Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness / J. M. Twenge, B. H. Spitzberg, W. K. Campbell // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 2019. – Vol. 36, no. 6. – P. 1892–1913. – DOI: 10.1177/0265407519836170.
15. Uhls, Y. T. Benefits and costs of social media in adolescence / Y. T. Uhls, N. B. Ellison, K. Subrahmanyam // *Pediatrics*. – 2017. – Vol. 140, suppl. 2. – P. S67–S70. – DOI: 10.1542/peds.2016-1758e.

REFERENCES

1. Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., Chichinina, E. A., Almazova, O. V. (2021). Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv i emotsional'no-lichnostnogo razvitiya sovremennykh doshkol'nikov [Interrelation of the Use of Digital Devices and Emotional-Personal Development of Modern Preschoolers]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 26. No. 1, pp. 27–40. DOI: 10.17759/pse.2021260101. EDN KYZZGD.
2. Soldatova, G. U., Vishneva, A. E. (2019). Osobennosti razvitiya kognitivnoi sfery u detei s raznoi onlain-aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? [Features of the Development of the Cognitive Sphere in Children with Different Online Activity: Is There a Golden Mean?]. In *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. Vol. 27. No. 3, pp. 97–118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307.
3. Sorokova, M. G., Odintsova, M. A., Radchikova, N. P. (2021). Shkala otsenki tsifrovoy obrazovatel'noi sredy (TsOS) universiteta [Scale for Assessing the Digital Educational Environment of the University]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 26. No. 2, pp. 52–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>.
4. Chakhnashvili, M. L., Ivanov, D. V. (2022). Vliyaniye tsifrovizatsii na zdorov'e detei i podrostkov [The Influence of Digitalization on the Health of Children and Adolescents]. In *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologii*. Vol. 16. No. 3, pp. 56–66. DOI: 10.24412/2075-4094-2022-3-2-2. EDN MYQRDJ.
5. Bartsch, M., Subrahmanyam, K. (2015). Technology and Self-presentation. In Rosen, L. D., Cheever, N. A., Carrier, L. M. (Eds.). *The Wiley Handbook of Psychology, Technology, and Society*. Hoboken, NJ, Wiley-Blackwell, pp. 339–357.
6. Busch, V., Løyen, A., Lodder, M. et al. (2014). The Effects of Adolescent Health-Related Behavior on Academic Performance: A Systematic Review of the Longitudinal Evidence. In *Review of Educational Research*. – Vol. 84. No. 2, pp. 245–274. DOI: 10.3102/0034654313518441.
7. Gradi, N., Chopin, A., Bavelier, D., Shechner, T., Pichon, S. (2024). Evaluating the Effect of Action-Like Video Game Play and of Casual Video Game Play on Anxiety in Adolescents with Elevated Anxiety: Protocol for a Multi-center, Parallel Group, Assessor-Blind, Randomized Controlled Trial. In *BMC Psychiatry*. Vol. 24. No. 1. DOI: 10.1186/s12888-024-05515-7.
8. Hillier, L., Harrison, L. (2007). Building Realities Less Limited Than Their Own: Young People Practicing Same-sex Attraction on the Internet. In *Sexualities*. Vol. 10. No. 1, pp. 82–100.
9. LeBourgeois, M. K., Hale, L., Chang, A.-M. et al. (2017). Digital Media and Sleep in Childhood and Adolescence. In *Pediatrics*. Vol. 140. Suppl. 2, pp. S92–S96. DOI: 10.1542/peds.2016-1758J.

10. Przybylski, A. K., Weinstein, N. (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. In *Psychological Science*. Vol. 28. No. 2, pp. 204-215. DOI: 10.1177/0956797616678438.
11. Sandercock, G. R. H., Ogunleye, A., Voss, C. (2012). Screen Time and Physical Activity in Youth: Thief of Time or lifestyle Choice? In *Journal of Physical Activity and Health*. Vol. 9. No. 7, pp. 977-984. DOI: 10.1123/jpah.9.7.977.
12. Sanders, T., Parker, P. D., del Pozo-Cruz, B., Noetel, M., Lonsdale, C. (2019). Type of Screen Time Moderates' Effects on Outcomes 4013 Children: Evidence from the Longitudinal Study of Australian Children. In *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. Vol. 16. No. 1. DOI: 10.1186/s12966-019-0881-7.
13. Sauce, B., Liebherr, M., Judd, N. et al. (2022). The Impact of Digital Media on Children's Intelligence While Controlling for Genetic Differences in Cognition and Socioeconomic Background. In *Scientific Reports*. Vol. 12, p. 7720. DOI: 10.1038/s41598-022-11341-2.
14. Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., Campbell, W. K. (2019). Less In-person Social Interaction with Peers among U.S. Adolescents in the 21st Century and Links to Loneliness. In *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 36. No. 6, pp. 1892-1913. DOI: 10.1177/0265407519836170.
15. Uhls, Y. T., Ellison, N. B., Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and Costs of Social Media in Adolescence. In *Pediatrics*. Vol. 140. Suppl. 2, pp. S67-S70. DOI: 10.1542/peds.2016-1758e.