

Пашутина Елена Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры фармакологии и фармацевтических дисциплин, Государственный гуманитарно-технологический университет; 142611, Россия, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22; e-mail: pashutinao7@mail.ru

Кухтина Яна Валерьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет; 119454, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, 78; e-mail: janed@yandex.ru

**КОГНИТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ
И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный процесс; цифровые технологии; цифровизация образования; цифровая образовательная среда; высшие учебные заведения; когнитивные потребности; академическая прокрастинация; учебная мотивация

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследования обусловливается проблемой повышения качества обучения. В работе рассматриваются вопросы степени когнитивной потребности и аспектов проявления академической прокрастинации в условиях цифровой образовательной среды вуза у обучающихся с учетом того, что есть опыт двух лет работы. Исследование проводилось с использованием анкеты с вопросами, основанной на методике определения уровня и интенсивности когнитивных потребностей В. С. Юркевич, и шкалы студенческой прокрастинации К. Лэя, вопросы были подобраны именно под процесс обучения в цифровой образовательной среде. В опросе приняли участие 80 студентов различной академической успеваемости 1, 3 и 4-го курсов Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево, Московская обл.). В результате исследования были получены и проанализированы данные по двум направлениям: 1) определение уровня и интенсивности когнитивных потребностей студентов фармацевтического факультета, обучающихся в цифровой образовательной среде; 2) изучение влияния / связь обучения в цифровой образовательной среде вуза на формирование или дальнейшее развитие академической прокрастинации среди студентов разных курсов. В результате исследования было установлено, что у студентов первого курса отмечаются высокие показатели когнитивных потребностей и относительно низкая степень академической прокрастинации (около 36%) и они наиболее адаптированы к обучению в цифровой образовательной среде. Уровень когнитивных потребностей накладывает отпечаток на развитие академической прокрастинации, на 3-м курсе она присутствует в большей степени (около 56%) и возрастает к 4-му до 63%. Исследования по второму направлению показали, что цифровая образовательная среда вуза может являться своеобразным подстрекателем академической прокрастинации, если когнитивные потребности студентов не удовлетворяются должным образом. Это важно учитывать для улучшения качества онлайн-образования через более глубокое понимание психолого-педагогических аспектов организации занятий в электронной форме.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Пашутина, Е. Н. Когнитивные потребности и академическая прокрастинация в условиях цифровой образовательной среды вуза / Е. Н. Пашутина, Я. В. Кухтина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 208–215.

Pashutina Elena Nikolaevna,

Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Pharmacology and Pharmaceutical Disciplines, State Humanitarian University of Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

Kukhtina Iana Valerevna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages, MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia

**COGNITIVE NEEDS AND ACADEMIC PROCRASTINATION
IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

KEYWORDS: educational process; digital technologies; digitalization of education; digital educational environment; higher educational institutions; cognitive needs; academic procrastination; learning motivation

ABSTRACT. The relevance of the research is determined by the problem of improving the quality of education. The paper examines the degree of cognitive need and aspects of the manifestation of academic procrastination in the conditions of the digital educational environment of the university for students, taking into account the fact that they have two years of experience. The study was conducted using a questionnaire with questions based on the methodology for determining the level and intensity of V. S. Yurkevich's cognitive needs, and K. Lay's student procrastination scale, the questions were selected specifically for the learning process in a digital educational environment. 80 students of various academic achievements of the 1st, 3rd and 4th years of State Humanitarian University of Technology (Orekhovo-Zuevo, Moscow region) took part in the survey. As a result of the study, data were obtained and analyzed in two directions: 1) determination of the level and intensity of cognitive needs of students of the Faculty of Pharmacy studying in a digital educational environment; 2) study of the influence/connection of learning in the digital educational environment of the university on the formation or further development of academic procrastination among students of different courses. As a result of the study, it was found that first-year students have high

rates of cognitive needs and a relatively low degree of academic procrastination (about 36%) and they are most adapted to learning in a digital educational environment. The level of cognitive needs affects the development of academic procrastination, it is more present in the 3rd year (about 56%) and increases to 63% by the 4th year. Research in the second direction has shown that the digital educational environment of a university can be a kind of instigator of academic procrastination if the cognitive needs of students are not met properly. It is important to take this into account in order to improve the quality of online education through a deeper understanding of the psychological and pedagogical aspects of organizing classes in electronic form.

FOR CITATION: Pashutina, E. N., Kukhtina, I. V. (2023). Cognitive Needs and Academic Procrastination in the Digital Educational Environment of the University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 208–215.

Введение. Когнитивные потребности студентов – это желание или необходимость студентов получать новую информацию, знания, опыт и навыки, чтобы соответствовать требованиям образовательной программы и реализовать свои карьерные и личные цели. Это может включать в себя стремление к автономии в процессе обучения, потребность в актуальности и осмысленности обучения, а также потребность в социальном взаимодействии и сотрудничестве со сверстниками и преподавателями. Когнитивные потребности могут также быть причиной развития академической прокрастинации. Желание быть лучшим может привести к перфекционизму и страху неудачи. Многие студенты боятся не справиться с поставленной задачей или не достичь высоких результатов, что может привести к отсрочке выполнения заданий. Создание и поддержание устойчивой цифровой образовательной среды (ЦОС) в университетах является ресурсом для достижения нового качества образования по нескольким причинам. Во-первых, современные студенты выросли в цифровой эпохе и ожидают использования современных технологий в образовании. Они хотят иметь доступ к информации и учебным материалам в любое время и из любого места, а также использовать различные инструменты и ресурсы для обучения. Во-вторых, ЦОС может значительно улучшить эффективность и качество образования и обеспечить более гибкую и индивидуализированную систему обучения, позволяющую студентам изучать материалы в своем собственном темпе и на своем уровне. В-третьих, она также может помочь преподавателям в автоматизации процессов оценивания и обратной связи, что упрощает их работу и повышает качество обучения. Таким образом, актуальность рассмотрения взаимосвязи когнитивных потребностей и академической прокрастинации в условиях цифровой образовательной среды университета очевидна.

Основные теоретико-методологические положения. Постановка проблемы. Информационные ресурсы цифровой образовательной среды не только предоставляют различные инструменты и

технологии для интеграции в образовательный процесс, но и обеспечивают множество различных методов воздействия на мотивацию и когнитивные потребности студентов [9; 12; 14; 18]. Профессиональное образование должно нацеливаться на развитие личностных качеств студентов, таких как умение адаптироваться к изменяющимся условиям, способности к самообразованию, инициативности. Цифровая образовательная среда может помочь развить такие качества, как самодисциплина, умение управлять временем и формировать цели, но в то же время может привести к формированию прокрастинации. В 2020 году из-за пандемии COVID-19 многие учебные заведения были вынуждены перейти на онлайн-обучение. Для большинства студентов это был первый опыт обучения в этом формате, и они должны были адаптироваться. Так, Л. Н. Петрова считает, что пандемия COVID-19 «бесспорно, вызвала ряд изменений в обучении в вузах России; она раскрыла и выявила различные проблемы и недостатки как традиционного формата обучения в вузах, так и дистанционного» [10, с. 132]. Исследователи, изучающие формирование потребностей в студенческой среде, наблюдали проявление академической прокрастинации в результате перехода к онлайн-обучению, что оказало значительное влияние на результаты обучения [2]. Феномен прокрастинации становится все более распространенным, и, хотя исследуется относительно недавно в отечественной науке, пока не были выявлены однозначные причины, объясняющие тенденцию к откладыванию на потом. В связи с этим важно определить, насколько это сказывается на формировании и развитии личностных качеств, необходимых для профессиональной деятельности.

Цель данной статьи – изучение уровня и интенсивности когнитивной потребности и аспектов проявления академической прокрастинации в условиях цифровой образовательной среды вуза.

Методология и методы. Для достижения поставленной цели нам было необходимо решить следующие задачи:

– определение уровня и интенсивности когнитивных потребностей студентов фар-

мацевтического факультета, обучающихся в цифровой образовательной среде;

– изучение влияния / связи обучения в цифровой образовательной среде вуза на формирование или дальнейшее развитие академической прокрастинации среди студентов разных курсов.

Для достижения цели исследования было использовано сочетание различных методов: теоретический анализ, сравнение и систематизация научных исследований по изучаемой проблеме, эмпирический метод анкетирования и количественный метод обработки данных. В исследовании теоретических и практических аспектов когнитивных потребностей приняли участие 80 студентов фармацевтического факультета 1, 3 и 4-го курсов Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево, Московская обл.) в октябре-ноябре 2022 года.

Изложение основного материала исследования. Изучение когнитивных потребностей студентов в профессиональной сфере имеет долгую историю, восходящую к началу XX века. Одним из первых исследователей в этой области был А. Маслоу, который ввел понятие «иерархия потребностей» в свою теорию человеческой мотивации. Согласно Маслоу, у людей есть базовые физиологические потребности и потребности в безопасности, которые должны быть удовлетворены, прежде чем они смогут сосредоточиться на потребностях более высокого уровня, таких как самоактуализация и самоуважение.

В 1960-х и 1970-х годах в сфере образования зарубежных стран уделяли больше внимания индивидуализации обучения, и появилась концепция «образования, ориентированного на учащегося» [11]. Такой подход подчеркивает важность удовлетворения когнитивных потребностей учащихся и адаптации обучения к их уникальному стилю и темпу обучения. Система советского образования во многих своих аспектах была направлена не на творческий поиск и развитие личности, а на всеобщую нивелировку, усреднение, выполнение социального заказа, порой игнорируя различия между индивидуальными особенностями студентов.

В 1980-х и 1990-х годах область когнитивной психологии сыграла значительную роль в формировании нашего понимания когнитивных потребностей студентов. Такие исследователи, как Л. Выготский и Г. Гарднер, предложили теории, в которых подчеркивалась важность понимания того, как обучающиеся учатся, и роли учителя в содействии этому обучению.

В последние годы область образовательных технологий также сыграла опреде-

ленную роль в формировании нашего понимания когнитивных потребностей студентов [17]. Образовательная среда как научная категория является предметом исследования отечественных психологов и педагогов (В. П. Лебедева, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков и др.). С появлением онлайн-обучения и все более широким использованием технологий в классе исследователи начали изучать потенциал информационных технологий для персонализации обучения и удовлетворения уникальных когнитивных потребностей каждого обучающегося. На данный момент Министерство науки и высшего образования Российской Федерации рекомендует использование следующих цифровых технологий в образовательном процессе: технология распределенного реестра (блокчейн); искусственный интеллект; технология виртуальной реальности (VR); технология дополненной реальности (AR); интернет вещей; технологии цифровых коммуникаций; технология больших данных; технология формирующей аналитики; открытые образовательные ресурсы¹. Это позволяет адаптировать обучение к индивидуальным потребностям каждого студента и формировать когнитивные потребности обучающихся.

В целом история изучения когнитивных потребностей студентов в профессиональной сфере показывает переход от акцента на удовлетворении базовых потребностей к акценту на индивидуальных стилях обучения и роли учителя, к текущему акценту на персонализации обучения с помощью технологий. Когнитивные потребности, связанные с обучением в ЦОС, могут оказывать значительное влияние на формирование прокрастинации. Исследования показывают, что, когда у людей есть неудовлетворенные когнитивные потребности, такие как непонимание или отсутствие мотивации, они с большей вероятностью будут заниматься прокрастинацией. Как отмечает М. В. Зверева, «академическая прокрастинация в студенческой среде достигает 75%» [6, с. 3].

Прокрастинация – это явление, когда человек добровольно и иррационально откладывает запланированное действие, несмотря на то что это может иметь негативные последствия для него [16]. Термин «прокрастинация» был впервые использован в 1977 году. В последнее время эта проблема много анализировалась в зарубежной и российской психологии. Российские исследователи (Я. И. Варваричева, Н. Е. Боровская, О. А. Шамшикова, В. В. Воробьева,

¹ Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий».

В. С. Ковылина, Е. Л. Михайлова) не только анализируют мировой опыт, но и занимаются прикладным исследованием, изучая причины прокрастинации и ее взаимосвязь с различными поведенческими и личностными факторами [3; 5; 7; 13].

Нами была разработана анкета с вопросами, составленными на основе методик определения уровня и интенсивности когнитивных потребностей В. С. Юркевич и шкалы студенческой прокрастинации К. Лэя, анкета была составлена применительно к обучению в цифровой образовательной среде. Вопросы – это инструмент для изучения влияния дистанционного обучения на когнитивные потребности и прокрастинацию студентов. Анкетирование проводилось анонимно. Для раскрытия этих вопросов выделено было два направления.

Первое направление представили вопросы, позволяющие определить уровень и интенсивность когнитивных потребностей обучающихся в условиях ЦОС. На задаваемые вопросы предлагалось выбрать один из вариантов ответов, наиболее точно описывающий опрашиваемого в предложенной ситуации.

Второе направление представили вопросы, акцентированные на диагностировании наличия академической прокрастинации в зависимости от когнитивных потребностей при онлайн-обучении. Здесь опрашиваемым предлагалось сравнить успехи обучения, организацию и дисциплину в дистанционном формате с обычным аудиторным режимом работы.

Когнитивные потребности складываются из различных факторов, включая биологические, психологические и социальные. Они могут быть врожденными или образованными в процессе жизни и могут изменяться в зависимости от жизненного цикла человека и его окружения. При обучении формируются такие качества личности, как стремление к постоянному расширению знаний и их творческому применению [4]. У студентов они могут быть сформированы на основе их личностных характеристик, карьерных интересов. Наши исследования

(рис.) установили интенсивность когнитивной потребности у всех студентов-фармацевтов: высокий уровень (63%) – на первом курсе, средний – на третьем курсе (54%), и к 4-му курсу наблюдается позитивная динамика, интенсивность повышается и приближается к значению первого курса (58%). Приоритеты когнитивных потребностей студентов могут быть различными в зависимости от индивидуальных ситуаций и нужд. По характеру психического развития обучаемого различают три уровня когнитивной потребности: потребность во впечатлениях, любознательность (стихийно-эмоционального характера), целенаправленная познавательная деятельность [1]. В таблице процент положительных ответов анкеты с 1 по 8 вопросы является показателем когнитивных потребностей. Поскольку формирование когнитивных потребностей должно происходить в течение всего периода обучения в вузе, нами установлены высокая степень выраженности потребностей на 1 курсе, умеренная – на 3-м и средний уровень целенаправленной познавательной деятельности стихийно-эмоционального характера на 4-м курсе. Полученные результаты соответствуют описанным нами ранее данным, что студентам первых курсов свойственна экстравертированность, они имеют более импульсивный характер, память образная и кратковременная, к четвертому курсу преобладает амбивертированный тип личности [8]. Для всех обучающихся свойственна самостоятельность, они принимают решение на основе своих амбиций, собственных интересов и целей. Выбор обучения в вузе был у большинства добровольным и в их предпочтениях – умственный труд (62–71%). Можно утверждать, что приоритеты в образовательных потребностях направлены на получение фундаментальных знаний и навыков в их специализации. Студенты первого курса часто испытывают смесь волнения, любопытства и нервозности, когда начинают обучение в новой области и приспосабливаются к университетской жизни, 78% при трудном задании готовы самостоятельно искать ответ, на 3-м – уже 44%, на 4-м – только 5% студентов.

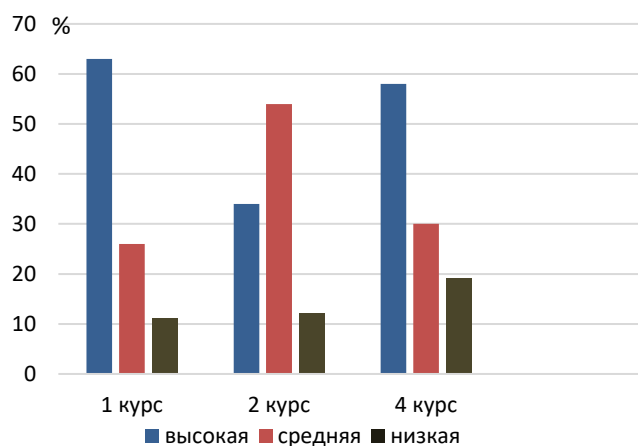


Рис. Интенсивность познавательной потребности, %

Таблица

Результаты исследования

Вопрос Обучаясь дистанционно	Курс								
	1 курс			3 курс			4 курс		
	Часто (да) (%)	Иногда (%)	Никогда (нет) (%)	Часто (да) (%)	Иногда (%)	Никогда (нет) (%)	Часто (да) (%)	Иногда (%)	Никогда (нет) (%)
1. На ваше желание учиться в университете не влияли родители	69	22	9	63	29	8	72	20	8
2. Мне нравится заниматься умственным трудом	62	25	13	68	25	7	71	21	8
3. Я занятия не пропускаю, выполняю все задания в срок, если нет аудиторных	87	13	–	39	40	21	27	73	–
4. Я выполняю задания «досрочно»	77	23	–	32	58	10	68	32	–
5. Я обычно сожалею, если задание не выполняю вовремя	75	18	7	37	40	23	55	35	10
6. Если задание трудно выполнить, я буду самостоятельно искать ответ	78	16	6	44	24	32	5	28	67
7. Вы без «напряжения» принимаете участие в онлайн-конференциях	36	39	25	42	41	17	74	20	6
8. Не испытываете недостатка мотивации в отношении обучения	87	13	–	69	23	8	48	36	16
9. Я могу позволить себе более эффективно распределить свое время и успешно выполнять все задания	38	47	15	64	30	6	89	11	–
10. Присутствует желание откладывать задание на потом, а при занятиях в аудитории все делаю вовремя	45	43	12	68	23	9	76	15	9
11. Я выполняю задания в последний день перед сдачей	34	43	23	23	72	5	76	24	–
12. Я не успеваю все сдать вовремя и у меня появляются академические задолженности, хотя их не было при обычном формате обучения	22	62	16	52	37	11	–	32	68
13. Мне затруднительно присутствовать на занятиях вовремя, при аудиторном я не позволяю себе опоздать	10	53	37	51	36	13	9	34	57
14. Я испытываю трудности с выполнением заданий, в онлайн-формате, часто откладываю их на потом, а делаю сначала то, что будет проверяться / обсуждаться в аудитории при смешанной форме обучения	22	78	–	67	28	5	85	15	–
15. Испытываю стресс из-за невыполненных заданий	89	11	–	53	40	7	51	49	–

Первокурсники также могут чувствовать себя ошеломленными количеством новой информации, которую они изучают, и повышенным уровнем академической строгости по сравнению со старшей школой, больше половины (75%) студентов 1-го курса часто сожалеют, если не выполняют задания вовремя, на 3-м курсе – 37%, а на 4-м – уже половина (55%). На первом курсе студенты обычно более мотивированы и заинтересованы в обучении, поскольку они новички в области фармацевтики и им интересно изучать новые темы. Когда у обучающихся нет мотивации выполнять задачу, они с большей вероятностью отложат ее, что способствует прокрастинации. Это может быть связано с отсутствием интереса к задаче, несоответствием их целям или непониманием воспринимаемой ценности задачи. Некоторые зарубежные исследования показывают, что это может быть предвестником отчисления из вуза, так как большинство студентов, которые бросают учебу, делают это после длительного откладывания академических задач [15]. Нами установлено, что большинство в отношении обучения не испытывают недостатка мотивации на 1-м курсе (87%). На четвертом курсе студенты уже имеют больше практического опыта и могут быть менее заинтересованы в теоретической части обучения, но они могут быть более заинтересованы в практической части обучения, недостаток мотивации испытывают 16%.

Когнитивные потребности, такие как управление временем и постановка целей, также связаны с прокрастинацией. Соотношение вопросов 4 и 5 показывает, что на 4-м курсе «досрочно» выполняют задания 68% студентов, при этом 55% проявляют сожаление при невыполнении вовремя, а на 1-м курсе 75% студентов сожалеют и осознают, что затягивают выполнение задания. Студенты на всех курсах отмечают, что откладывают выполнение заданий на потом, и этот процент растет с 1 по 4 курсы. Когда люди испытывают трудности с эффективным управлением своим временем или постановкой перед собой реалистичных целей, они могут быть более склонны к прокрастинации. На 4 курсе большая часть студентов (76%) обычно выполняют задания в последний момент, а именно перед сдачей, и, как следствие, испытывают стресс. Изменения когнитивных способностей отражаются на умении обращать внимание на ключевую информацию и эффективно корректировать успеваемость. При трудном задании на 1-м курсе 78% обучающихся самостоятельно ищут ответ на сложный вопрос, а на 4-м – только 5%. В этом показателе нельзя исключать изменения во внутрис-

рупповых межличностных отношениях к 4-му курсу, но это не входило в наши задачи. На 1 курсе большинство студентов (87%) не испытывают трудности заставить себя выполнять задания вовремя, но на 4 курсе эта тенденция изменяется, и только 27% студентов выполняют задания в срок. В целом при решении анализа когнитивных потребностей важно учитывать прокрастинационное поведение, поскольку удовлетворение неудовлетворенных когнитивных потребностей может помочь уменьшить академическое прокрастинационное поведение и повысить общую производительность. Когнитивные потребности относятся к способности человеческого мозга обрабатывать, хранить и извлекать информацию, включая внимание, память и способность к рассуждению.

Исследования по влиянию цифровой образовательной среды вуза показали, что более половины студентов на всех курсах оценивают свою способность более эффективно распределять свое время при дистанционном обучении, чем при очном (аудиторном). Однако студенты на всех курсах не уделяют достаточно времени учебе, но студенты 1 курса более серьезно относятся к занятиям в онлайн-формате (87%), а на 4-м курсе наблюдается ситуативное отношение (73% иногда пропускают). На 1-м курсе у 22% регулярно появляются задолженности и у 62% иногда, а к 3-му курсу у половины (52%) – регулярные задолженности, к 4-му курсу, вероятно, приходит осознание своего будущего как специалиста, и 68% не имеют задолженности при обучении. Ответы показывают, что студенты неэффективно распределяют свое время и не вкладывают достаточно времени в учебу при онлайн-формате обучения. Более половины студентов всех курсов могут себе позволить опаздывать на онлайн-занятия. Большинство студентов 4 курса (85%), 2 курса (67%) и меньшинство студентов 1 курса (22%) ставят приоритет выполнению заданий, которые будут проверяться в очном формате. Цифровая образовательная среда предоставляет широкий спектр инструментов и технологий, которые могут быть использованы для обеспечения более интерактивного и эффективного обучения. Активное использование цифровой образовательной среды и грамотное применение новых цифровых технологий дает широкие возможности для формирования когнитивных потребностей обучающихся вуза.

Выводы и заключение. Из проведенного исследования можно сделать вывод, что у студентов первого курса отмечаются высокие показатели когнитивных потребностей и относительно низкая степень академической прокрастинации (около

36%). При этом в целом все студенты имеют достаточно хорошие показатели интенсивности когнитивных потребностей: на первом курсе она высокая (63%), на третьем – средняя (54%), а к четвертому курсу наблюдается рост (58%), но показатель ниже, чем на первом курсе. Однако уровень когнитивных потребностей может влиять на развитие академической прокрастинации, которая у студентов возрастает к 3-му курсу (около 56%) и далее к 4-му курсу (63%).

Следовательно, на последних курсах возникает необходимость в поддержке учебно-познавательной потребности. По результатам анализа вопросов, связанных с влиянием / связью ЦОС на академическую прокрастинацию, можно сделать вывод, что использование цифровой образовательной среды вуза может снижать мотивационную активность и усидчивость студентов и этим, в свою очередь, стимулирует развитие академической прокрастинации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков, А. Я. Методология научного исследования : учеб. пособие / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – Киев, 2004. – 216 с. – Текст : непосредственный.
2. Ваханцева, О. В. Риски онлайн-обучения: прокрастинация у студентов в период самоизоляции в связи с пандемией COVID-19 / О. В. Ваханцева, О. В. Алмазова, Ю. А. Новикова. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 750–756.
3. Веденева, Е. В. Особенности психологического времени личности студентов, склонных к прокрастинации / Е. В. Веденева, Е. В. Забелина, И. А. Трушина [и др.]. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 289–292.
4. Гусева, Т. А. Стили познавательной активности студентов : автореф. дис ... канд. психол. наук / Т. А. Гусева. – Новосибирск, 2009. – 45 с. – Текст : непосредственный.
5. Зарипова, Т. В. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента / Т. В. Зарипова, Н. А. Данилова. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2015. – № 4 (141). – С. 122–125.
6. Зверева, М. В. Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Зверева. – Санкт-Петербург, 2016. – 25 с. – Текст : непосредственный.
7. Карловская, Н. Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н. Н. Карловская, Р. А. Баранова. – Текст : непосредственный // Психология в вузе. – 2008. – № 3.
8. Пашутина, Е. Н. Личностно-ориентированный подход при организации самостоятельной работы в период получения высшего профессионального образования / Е. Н. Пашутина, Я. В. Кухтина. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 153–158.
9. Пашутина, Е. Н. Информационные технологии в повышении качества языкового образования студентов технических вузов / Е. Н. Пашутина, Я. В. Кухтина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 166–172.
10. Петрова, Л. Н. Плюсы и минусы дистанционного обучения в вузах России в условиях пандемии COVID-19 / Л. Н. Петрова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 3. – С. 128–134.
11. Прокофьева, М. Ю. Развитие идеи индивидуализации и дифференциации обучения в зарубежных странах / М. Ю. Прокофьева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – 2013. – Т. 26 (65), № 1. – С. 100–112.
12. Уваров, А. Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – М. : Высшая школа экономики, 2019. – 343 с. – Текст : непосредственный.
13. Хонский, С. И. Взаимосвязь стрессоустойчивости и прокрастинации студентов с различным уровнем увлеченности учебой / С. И. Хонский, А. С. Мунтян. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 44. – С. 144–147.
14. Шилова, О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О. Н. Шилова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 36–40.
15. Diver, P. MOOCs as a massive research laboratory: opportunities and challenges / P. Diver, I. Martinez. – Text : electronic // Distance Education. – 2015. – No. 36 (1). – URL: https://www.researchgate.net/publication/275414509_MOOCs_as_a_massive_research_laboratory_opportunities_and_challenges (mode of access: 25.01.2023).
16. Lay, C. H. Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma / C. H. Lay. – Text : immediate // European Journal of Personality. – 1997. – Vol. 11. – P. 267–278.
17. Liang, X. L. The influence of cognitive ability on academic performance of junior middle school students: a mediated moderation model / X. L. Liang, J. He, P. P. Liu. – Text : immediate // Psychol. Dev. Educ. – 2020. – No. 36. – P. 449–461.
18. Vysotskaya, P. Social responsibility of subjects of educational activity in the digital educational environment / P. Vysotskaya, I. Gajdamashko, Yu. Kuleshova. – Text : immediate // Advances in Social Science, Education and Humanities Research: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference, Makhachkala, December 17–18, 2020. – Amsterdam : Atlantis Press, 2021. – P. 721–725.

REFERENCES

1. Baskakov, A. Ya., Tulenkov, N. V. (2004). *Metodologiya nauchnogo issledovaniya* [Methodology of Scientific Research]. Kiev. 216 p.
2. Vakhantseva, O. V., Almazova, O. V., Novikova, Yu. A. (2020). Riski onlain-obucheniya: prokrastinatsiya u studentov v period samoizolyatsii v svyazi s pandemiei COVID-19 [Risks of Online Learning: Procrastination among Students during Self-isolation Due to the COVID-19 Pandemic]. In *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. No. 3, pp. 750–756.
3. Vedeneeva, E. V., Zabelina, E. V., Trushina, I. A. et al. (2017). Osobennosti psikhologicheskogo vremeni lichnosti studentov, sklonnykh k prokrastinatsii [Features of the Psychological Time of the Personality of Students Prone to Procrastination]. In *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. Vol. 6. No. 4 (21), pp. 289–292.
4. Guseva, T. A. (2009). *Stili poznavatel'noi aktivnosti studentov* [Styles of Cognitive Activity of Students]. Avtoref. dis ... kand. psikhol. nauk. Novosibirsk. 45 p.
5. Zariptova, T. V., Danilova, N. A. (2015). Vzaimosvyaz' akademicheskoi prokrastinatsii i uchebnoi motivatsii studenta [Relationship Academic Procrastination and Student Learning Motivation]. In *Omskii nauchnyi vestnik*. No. 4 (141), pp. 122–125.
6. Zvereva, M. V. (2016). *Prokrastinatsiya kak lichnostnyi faktor pri psikhicheskoi patologii v yunoshe-skom vozraste* [Procrastination as a Personal Factor in Mental Pathology in Adolescence]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Saint Petersburg. 25 p.
7. Karlovskaya, N. N., Baranova, R. A. (2008). Vzaimosvyaz' obshchei i akademicheskoi prokrastinatsii i trevozhnosti u studentov s raznoi akademicheskoi uspevaemost'yu [The Relationship between General and Academic Procrastination and Anxiety in Students with Different Academic Performance]. In *Psikhologiya v vuze*. No. 3.
8. Pashutina, E. N., Kukhtina, I. V. (2022). Lichnostno-orientirovannyi podkhod pri organizatsii samostoyatel'noi raboty v period polucheniya vysshego professional'nogo obrazovaniya [A Personality-oriented Approach to the Organization of Independent Work during the Period of Higher Professional Education]. In *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 4, pp. 153–158.
9. Pashutina, E. N., Kukhtina, I. V. (2020). Informatsionnye tekhnologii v povyshenii kachestva yazykovogo obrazovaniya studentov tekhnicheskikh vuzov [Information Technologies in Improving the Quality of Language Education of Students of Technical Universities]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 166–172.
10. Petrova, L. N. (2022). Plyusy i minusy distantsionnogo obucheniya v vuzakh Rossii v usloviyakh pandemii COVID-19 [Pros and Cons of Distance Learning in Russian Universities in the Context of the COVID-19 Pandemic]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 128–134.
11. Prokofyeva, M. Yu. (2013). Razvitie idei individualizatsii i differentsiatsii obucheniya v zarubezhnykh stranakh [Development of the Idea of Individualization and Differentiation of Education in Foreign Countries]. In *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Seriya «Problemy pedagogiki srednei i vysshei shkoly»*. Vol. 26 (65). No. 1, pp. 100–112.
12. Uvarov, A. Yu., Gable, E., Dvoret'skaya, I. V. et al. (2019). *Trudnosti i perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniya* [Difficulties and Prospects of Digital Transformation of Education]. Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki. 343 p.
13. Khonsky, S. I., Muntyan, A. S. (2017). Vzaimosvyaz' stressoustoichivosti i prokrastinatsii studentov s razlichnym urovnem uvlechenosti ucheboi [The Relationship between Stress Tolerance and Procrastination of Students with Different Levels of Enthusiasm for Study]. In *Molodoi uchenyi*. No. 44, pp. 144–147.
14. Shilova, O. N. (2020). Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskii vzglyad [Digital Educational Environment: Pedagogical View]. In *Chelovek i obrazovanie*. No. 2 (63), pp. 36–40.
15. Diver, P., Martinez, I. (2015). MOOCs as a Massive Research Laboratory: Opportunities and Challenges. In *Distance Education*. No. 36 (1). URL: https://www.researchgate.net/publication/275414509_MOOCs_as_a_massive_research_laboratory_opportunities_and_challenges (mode of access: 25.01.2023).
16. Lay, C. H. (1997). Explaining Lower-Order Traits Through Higher-order Factors: The Case of Trait Procrastination, Conscientiousness, and the Specificity Dilemma. In *European Journal of Personality*. Vol. 11, pp. 267–278.
17. Liang, X. L., He, J., Liu, P. P. (2020). The Influence of Cognitive Ability on Academic Performance of Junior Middle School Students: A Mediated Moderation Model. In *Psychol. Dev. Educ.* No. 36, pp. 449–461.
18. Vysotskaya, P., Gajdamashko, I., Kuleshova, Yu. (2021). Social Responsibility of Subjects of Educational Activity in the Digital Educational Environment. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference, Makhachkala, December 17–18, 2020*. Amsterdam, Atlantis Press, pp. 721–725.