

*На правах рукописи*

**Бычкова Полина Александровна**

**ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ И МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ  
ОТНОШЕНИЯ К ЦИФРОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ  
У СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Специальность: 5.3.1. Общая психология,  
психология личности, история психологии

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Москва

2023

Работа выполнена на кафедре психологии и педагогики  
филологического факультета федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования «Российский университет  
дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (РУДН)

**Научный руководитель:** кандидат психологических наук (19.00.01), доцент  
**НОВИКОВА Ирина Александровна**

**Официальные  
оппоненты:** доктор психологических наук (19.00.01), профессор  
**МОРОСАНОВА Варвара Ильинична**, член-  
корреспондент РАО, заведующая лабораторией  
психологии саморегуляции ФГБНУ  
«Психологический институт Российской академии  
образования»;

доктор психологических наук (19.00.01), доцент  
**КОРНИЕНКО Дмитрий Сергеевич**, профессор  
кафедры общей психологии Института общественных  
наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного  
хозяйства и государственной службы при Президенте  
Российской Федерации»;

кандидат психологических наук (19.00.01), доцент  
**СЫЧЕВ Олег Анатольевич**, старший научный  
сотрудник научно-исследовательского отдела  
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный  
гуманитарно-педагогический университет имени  
В.М. Шукшина».

Защита диссертации состоится «\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 года в \_\_\_\_\_ часов на заседании  
постоянно действующего диссертационного совета ПДС 0500.004 при Российском  
университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы по адресу: 117198, г. Москва,  
ул. Миклухо-Маклая, д. 6.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-научном информационном  
библиотечном центре (Научной библиотеке) при ФГАОУ ВО «Российском  
университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы» по адресу: 117198, г. Москва,  
ул. Миклухо-Маклая, д. 6.

Автореферат диссертации размещен на сайтах

Автореферат диссертации разослан «\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ года.

Ученый секретарь диссертационного совета  
доктор педагогических наук, доцент

В.Б. Куриленко

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Стремительная цифровизация всех сторон жизни современного человека, безусловно, является важнейшим трендом XXI века, в результате чего происходят радикальные преобразования общества в целом, его «цифровая трансформация». Своеобразным катализатором резкого перехода всего мирового сообщества, в том числе и сферы образования, в цифровое пространство стала пандемия COVID-19 и ее последствия. При этом «плюсы» и «минусы» цифровизации образования стали одним из самых дискуссионных вопросов, обсуждаемых не только в научном, но и в широком общественном дискурсе. На наш взгляд, многие трудности, связанные с цифровой трансформацией образования, ставшие более очевидными в период пандемии, детерминируются не только объективными проблемами, например, техническими неполадками, но и психологическими особенностями всех участников образовательного процесса и их субъективным отношением к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ). Об актуальности изучения психологических аспектов цифровизации образования свидетельствует резкий рост количества выполненных в последние годы отечественных и зарубежных исследований, посвященных анализу восприятия и отношения учащихся и педагогов к цифровым технологиям и их внедрению в обучение и преподавание. В то же время, несмотря на актуальность проблемы, не выработано общепринятого подхода к определению и диагностике *отношения к ЦОТ* у участников образовательного процесса. Зарубежными учеными еще до начала пандемии были разработаны инструменты для диагностики установок, восприятия, оценок, отношений и т.п. студентов и педагогов к дистанционному и электронному образованию. В отечественной науке работа по созданию подобных психодиагностических методик началась относительно недавно, что затрудняет как сравнение результатов российских и зарубежных исследований, так и исследование психологических характеристик студентов и преподавателей, связанных с их отношением к ЦОТ.

Среди возможных психологических предикторов отношения к цифровым технологиям, в том числе в контексте высшего образования, рассматриваются стили идентичности личности, самоактивация личности, стили саморегуляции поведения, переживания в деятельности, адаптивность личности, инновационность личности, субъективное благополучие, отчуждение от учебы, академический контроль, самоконтроль, эмоциональное выгорание, восприятие стресса, тревога в ситуации пандемии и др., а также различные мотивационные и личностные факторы. Актуальность рассмотрения мотивации и личностных черт как предикторов отношения студентов и преподавателей к ЦОТ определяется, с теоретической точки зрения, их недостаточной изученностью в таком контексте, особенно в отечественной науке, а с практической точки зрения – возможностью разработки конкретных практических рекомендаций для оптимального использования ЦОТ в процессе обучения с учетом выявленных закономерностей.

**Степень научной разработанности проблемы исследования.** Огромное количество отечественных и зарубежных исследований последних лет касались различных аспектов проблемы применения цифровых технологий в образовании (Г.В. Ахметжанова, Т.Н. Горбунова, В.М. Гребенникова, В.С. Ефимов, А.А. Климов, Н.Ш. Козлова, А.Л. Плотникова, И.В. Роберт, Н.Б. Стрекалова, И.Г. Хангельдиева, А.И. Чучалин, Г.Л. Шаматонова, А. Ahern, M.D. Dixon, S.N. Dvoryatkina, J. Johnston, A. Peruta, M. Simonson, E. Simanjuntak, T.O. Tugrul et al.).

По мере развития цифровизации образования, еще до начала пандемии COVID-19, в разных странах начали проводиться исследования, затрагивающие различные аспекты отношения студентов (Е.П. Белинская, Т.А. Нестик, О.И. Попова, Н.Л. Сунгурова, Z.D. Abdullah, M. Andrew, M. Bond, L. Ellefsen, J.A. Gray, D. Kar, F. Ozdamli, R. Peytcheva-Forsyth, H. Santos et al.) и преподавателей (Л.А. Бурганова, М. Bond, L. Ellefsen, F.D. Guillén-Gámez, C. Mercader, S. Mishra et al.) к ЦОТ.

Соответственно, уже в этот период были разработаны специальные средства для диагностики восприятия и отношения к ЦОТ студентов (T.R. Chou, R. Edmunds, D. Kar, X.G. Ordóñez, S.J. Romero Martínez) и педагогов (S. Mishra, S. Panda, F.D. Guillén-Gámez, M.J. Mayorga-Fernández), работа по созданию которых продолжается и в настоящее время на основе разных теоретических подходов. Так, в зарубежной психологии для диагностики отношения к ЦОТ часто используется трехсторонняя модель аттитюда (J.-A. García-Martínez, F.D. Guillén-Gámez, X.G. Ordóñez, P. Prokop, J. Fančovičová, J. Svenningsson et al.), а в отечественной – теория отношений В.М. Мясищева и его последователей (Н.П. Радчикова и др.).

После начала пандемии COVID-19 и резкого перехода к дистанционным и смешанным формам обучения было проведено большое количество российских и зарубежных исследований, посвященных анализу происходящих в настоящее время процессов цифровизации высшего образования (И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаршвили, К. Chaturvedi, A. Corell-Almuzara, M.-C. Radu, M. Rizun et al.). Однако большинство из них посвящены анализу *социально-демографических* (пол (F.D. Guillén-Gámez, A.S.D. Martha, S. Mustafa, R. Peytcheva-Forsyth, P. Punia, Z. Yu et al.) и возраст (K. Chaturvedi, R. Peytcheva-Forsyth et al.)) и *педагогических* (уровень (Z. Yu), форма (E. Stark), направление обучения (Z.D. Abdullah, G. Vladova et al.), преподаваемые дисциплины (C. Mercader et al.), форма преподавания (F.D. Guillén-Gámez et al.) и др.) факторов, связанных с восприятием и отношением к ЦОТ. При этом *психологические факторы* отношения студентов и преподавателей к ЦОТ, такие как стили идентичности личности (Е.П. Белинская, Н.В. Федорова), адаптивность личности (A. Besser et al.), инновационность личности (M.-H. Peng, B. Dutta), самоактивация личности, стиль саморегуляции поведения, переживания в деятельности (Н.П. Радчикова и др.), отчуждение от учебы, академический контроль, самоконтроль, эмоциональное выгорание (А.Н. Неврюев О.А. Сычев, И.Р. Сариева), восприятие стресса (M. Quigley et al.), субъективное благополучие, тревога в ситуации пандемии (Е.И. Рассказова, Г.У. Солдатова) и др., в том числе личностные черты или особенности мотивации, исследуются гораздо реже.

В зарубежных исследованиях личностные характеристики в контексте отношения к ЦОТ чаще всего рассматриваются на основе Пятифакторной модели личности (E.C. Audet, O. Baruth, A. Besser, K.K. Bhagat, M. Firat, H. Keller, S. Mustafa, M.-H. Peng, M. Quigley, D.J. Rivers, N. Staller, Z. Yu et al.). При этом можно отметить немногочисленность подобных исследований на выборках преподавателей вузов (J. Singh, R. Stan, Н.П. Радчикова и др.). В последние годы в отечественной психологии растет число исследований личностных черт студентов и педагогов на основе Пятифакторной модели личности (Н.С. Бериша, А.А. Воробьева, М.В. Гридунова, А.И. Крупнов, В.И. Моросанова и др.), в том числе в контексте отношения к ЦОТ, хотя такие исследования немногочисленны (Е.П. Белинская, Н.П. Радчикова и др.).

Мотивация, как важнейший фактор обучения, также изучается в контексте использования цифровых технологий (Ю. Волчегорская, Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.С. Юзефович, Т.К.Ф. Chiu, K. Tomej et al.) и различных аспектов

отношения студентов к ЦОТ (Z. Ali, E.C. Audet, M. Chamdani, S. Gustiani, A. Lilian, N. Staller, E. Stark et al.). Гораздо реже в контексте отношения к ЦОТ изучается мотивация педагогов (S.Y. Chye, I.O. Panisoara et al.). В подобных исследованиях мотивационные особенности часто рассматриваются на основе теории самодетерминации (E.C. Audet, S. Gustiani, Z. Ali, N. Staller et al.), разработанной E.L. Deci и R.M. Ryan. В рамках теории самодетерминации проводились и отечественные исследования мотивации на различных выборках (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин, В.И. Моросанова, Д.А. Леонтьев, К.Г. Клейн и др.).

Таким образом, несмотря на достаточную разработанность проблемы использования ЦОТ в социологических и педагогических аспектах, малоизученными остаются такие психологические аспекты, как отношение личности к ЦОТ и его диагностика, психологические факторы отношения к ЦОТ, а также сопоставление вклада личностных черт и академической/профессиональной мотивации в выраженность отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей.

**Проблема исследования** заключается в том, что на фоне большого количества исследований восприятия ЦОТ студентами и преподавателями в период пандемии COVID-19 существует дефицит психометрически валидизированных русскоязычных методик для диагностики отношения к ЦОТ и, соответственно, комплексных исследований психологических факторов отношения студентов и преподавателей к ЦОТ, необходимых для разработки психологически обоснованных программ и рекомендаций, направленных на оптимизацию дальнейших неизбежных процессов цифровой трансформации образования.

**Объект исследования** – психологические факторы отношения личности к ЦОТ.

**Предмет исследования** – особенности личностных черт и академической/профессиональной мотивации студентов и преподавателей как предикторов отношения к ЦОТ.

**Цель исследования** – определение соотношения личностных черт и мотивации с отношением к ЦОТ и выявление прогностической силы данных факторов у студентов и преподавателей.

**Гипотезы исследования.**

1. Отношение студентов и преподавателей к ЦОТ может быть диагностировано на основе трехкомпонентной модели, включающей эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты.

2. Важнейшими психологическими предикторами отношения к ЦОТ являются мотивационные и личностные факторы, которые могут иметь специфику и разную прогностическую силу в группах студентов и преподавателей.

3. Существуют особенности как в выраженности отношения к ЦОТ и его компонентов, так и в соотношениях личностных черт и академической мотивации с отношением к ЦОТ у студентов разного пола и разных направлений подготовки.

4. Шкалы академической/профессиональной мотивации по сравнению с личностными чертами являются более значимыми предикторами отношения к ЦОТ и его компонентов у студентов, и, особенно, у преподавателей.

В соответствии с целью и гипотезами исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы уточнить и характеризовать понятие, структуру и диагностику отношения студентов и преподавателей к ЦОТ, систематизировать исследования личностных черт и мотивации в контексте отношения к цифровым технологиям.

2. Разработать и валидизировать методики для диагностики отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей, включающие эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты.

3. Определить особенности соотношения личностных черт и академической/профессиональной мотивации с отношением студентов и преподавателей к ЦОТ.

4. Установить вклад личностных черт и академической/профессиональной мотивации в выраженность показателей компонентов отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей.

5. На основе полученных результатов разработать практические рекомендации для оптимизации внедрения ЦОТ в учебный процесс с учетом выявленных психологических факторов.

**Теоретико-методологической основой** работы выступают следующие научные принципы: 1) принцип системности (Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский и др.) используется при организации исследования отношения к ЦОТ как системы, структура которой включает взаимосвязанные компоненты (эмоциональный, когнитивный и поведенческий); 2) принцип единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) проявляется в рассмотрении отношения к ЦОТ как характеристики, возникающей и развивающейся в деятельности; 3) принцип детерминизма обуславливает необходимость исследования факторов, определяющих формирование и проявление отношения к ЦОТ; 4) принцип активности дает представление об отношении к ЦОТ как о характеристике, формирование которой зависит от выбора самой личности, от осознанного и целенаправленного стремления и готовности применять цифровые технологии в процессе обучения.

**Теоретической основой** исследования выступают теоретические положения отечественных подходов к психологии отношения (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев); трехкомпонентная модель аттитюда, используемая для диагностики отношения к ЦОТ в зарубежных исследованиях (J.-A. García-Martínez, F.D. Guillén-Gámez, X.G. Ordóñez, P. Prokop, J. Svenningsson et al.); Пятифакторная теория и модель личности (P.T. Costa, R.R. McCrae, L.R. Goldberg), которая широко применяется при изучении различных аспектов отношения к цифровым технологиям (E.C. Audet, O. Baruth, K.K. Bhagat, H. Keller, S. Mustafa, D.J. Rivers, N. Staller, Z. Yu, Е.П. Белинская, Е.А. Горбушина, Д.С. Корниенко, Н.П. Радчикова и др.); положения теории самодетерминации (E.L. Deci, R.M. Ryan), в рамках которой в зарубежных исследованиях рассматривается мотивация в связи с отношением к ЦОТ и близкими понятиями (Z. Ali, K. Al-Said, K. Bovermann, T.K.F. Chiu, S.Y. Chye, S. Gustiani, I.O. Panisoara, M.S. Rosli и др.); исследования психологических факторов отношения к цифровым технологиям (А. Besser, М.-Н. Peng, М. Quigley, А.Н. Неврюев, О.А. Сычев, В.И. Моросанова, Н.П. Радчикова, Е.И. Рассказова, Г.У. Солдатова, и др.).

**Методы и методики исследования.** В соответствии с целью исследования и выдвинутыми гипотезами использовался комплекс методов и методик:

1) метод теоретического анализа литературных источников по различным аспектам рассматриваемой проблемы;

2) эмпирические методы и методики: авторские методики диагностики отношения к ЦОТ для студентов и преподавателей, включающие эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты; «Пятифакторный опросник» (П. Коста, Р. Маккрей в русской адаптации М.В. Бодунова и С.Д. Бирюкова), опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, О.А. Сычев) и «Опросник профессиональной

мотивации (ОПМ-2)» (Е.Н. Осин, А.А. Горбунова, Т.О. Гордеева и др.); анкетный опрос для выявления социально-демографических характеристик и мнений респондентов;

3) методы математико-статистической обработки данных: коэффициенты альфа Кронбаха и омега МакДональда, конфирматорный и эксплораторный факторный анализ, регрессионный анализ, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, линейный коэффициент корреляции Пирсона, U-критерий Манна–Уитни, критерий Шапиро–Уилка с использованием компьютерной среды R, модуль psych и jamovi, версия 2.3.21.

**Эмпирическая база исследования.** В эмпирическом исследовании приняли участие 680 студентов российских вузов, из которых 520 девушек и 160 юношей в возрасте от 16 до 37 лет, в том числе 227 студентов психологического направления обучения РУДН, 125 студентов филологического направления обучения РУДН, 52 студента физико-математического направления обучения РУДН, 69 студентов психолого-педагогического направления обучения НГПУ и 40 студентов экономического направления обучения РАНХиГС. Кроме того, в исследовании приняли участие 255 преподавателей из российских и белорусских вузов, из них 202 женщины и 53 мужчины в возрасте от 22 до 83 лет.

**Наиболее существенные и новые результаты исследования, полученные лично соискателем, и их научная новизна** заключаются в следующем:

– на основе теоретического анализа отечественных и зарубежных источников уточнено понятие «отношение к ЦОТ», которое в работе понимается как совокупность субъективно-оценочных отношений, которые определяют характер переживаний, особенности восприятия и понимания, характер поведенческих реакций личности при взаимодействии с цифровыми технологиями в образовательных целях;

– разработаны и валидизированы авторские методики для диагностики отношения студентов и преподавателей к ЦОТ, включающие эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты в соответствии с теоретической моделью отношения;

– диагностировано позитивное отношение к ЦОТ в целом у большинства исследованных преподавателей и студентов с преобладанием выраженности эмоционального компонента и менее выраженным поведенческим компонентом;

– установлены особенности связей отношения к ЦОТ с личностными чертами и академической мотивацией студентов: в целом студенты с более высокой экстраверсией, открытостью опыту, согласием и добросовестностью, а также с более высокой познавательной мотивацией, мотивацией достижения, саморазвития и самоуважения, как правило, более позитивно относятся к ЦОТ; студенты с более высокими показателями нейротизма, интроецированной, экстернальной мотивацией и амотивацией, как правило, в целом более негативно относятся к ЦОТ, при этом существует специфика соотношений изучаемых переменных в группах студентов разного пола и направлений подготовки;

– выявлены связи отношения к ЦОТ с личностными чертами и профессиональной мотивацией преподавателей: преподаватели с более высокой экстраверсией и добросовестностью, а также с более высокой внутренней, интегрированной, идентифицированной мотивацией, как правило, более позитивно относятся к ЦОТ;

– определено, что значимыми предикторами отношения к ЦОТ, особенно у преподавателей, чаще выступают шкалы академической/профессиональной мотивации, чем черты личности: наиболее значимыми и универсальными предикторами отношения к ЦОТ у студентов являются шкалы внутренней

академической мотивации с положительным знаком и амотивация с отрицательным знаком, а у преподавателей – внутренняя мотивация с положительным знаком.

**Теоретическая значимость работы** состоит в том, что осуществленное теоретическое и эмпирическое исследование психологических факторов отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей вносит вклад в исследование проблемы отношения личности к цифровым технологиям, способствует объединению потенциала отечественных и зарубежных подходов к изучению данной проблемы. Уточнение понятия «отношение к ЦОТ» и разработка русскоязычной методики его диагностики способствует операционализации данного конструкта необходимой для проведения эмпирических исследований. Обоснованные и эмпирически выявленные значимые корреляты и предикторы отношения студентов и преподавателей к ЦОТ углубляют и обогащают научные представления об индивидуально-личностных и мотивационных факторах отношения к ЦОТ. В целом, проведенное исследование вносит вклад в общую, социальную, педагогическую психологию, психологию личности, а также в психодиагностику и дифференциальную психологию.

**Практическая значимость** диссертации обусловлена тем, что:

– теоретические и эмпирические результаты исследования могут быть использованы администрацией и психологической службой вузов для более целенаправленного и обоснованного внедрения и применения ЦОТ в процессе обучения и преподавания с учетом динамики отношения студентов и преподавателей к ЦОТ до и после пандемии, а также социально-демографических, педагогических и психологических факторов отношения к ЦОТ;

– разработанные и валидизированные авторские методики могут использоваться для диагностики особенностей отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей российских вузов, в том числе для выявления других факторов и предикторов отношения к ЦОТ;

– выявленные значимые психологические факторы и предикторы отношения студентов и преподавателей к ЦОТ и разработанные на основе их анализа практические рекомендации могут использоваться педагогами и психологами при создании психолого-педагогических программ сопровождения участников образовательного процесса при дальнейшем внедрении ЦОТ в образовательный процесс вузов;

– основные теоретические положения и эмпирические результаты работы могут быть включены в курсы по общей, социальной, педагогической, дифференциальной психологии, психологии личности, а также в курсы дополнительного профессионального образования и использоваться при подготовке психологов и педагогов к профессиональной деятельности в цифровую эпоху.

**Исследование проводилось поэтапно.**

На **первом этапе** (2018 – 2020 гг.) анализировалась отечественная и зарубежная психологическая литература по теме отношения к ЦОТ и близким феноменам, рассматривалась проблема детерминированности отношения к ЦОТ, формулировались цель, объект, предмет, гипотезы, задачи исследования, определялись его структура и методология, проводился отбор методик.

На **втором этапе** (2020 – 2022 гг.) производилась разработка и психометрическая проверка диагностического инструментария. На основе теоретического анализа существующих методик и первой версии авторского опросника отношения студентов к ЦОТ, разработанной до пандемии COVID-19, а также с учетом резких сдвигов в процессе цифровизации высшего образования, произошедших в период пандемии, дополнялись и совершенствовались авторские шкалы отношения к ЦОТ студентов и



преподавателей. На этом этапе был существенно расширен обзор литературы по проблематике изменения отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей в процессе массового перехода к дистанционным средствам обучения в связи с пандемическими ограничениями.

На **третьем этапе** (2022 – 2023 гг.) проводился сбор эмпирических данных для основной части исследования, которые в дальнейшем были количественно обработаны и качественно проинтерпретированы, что позволило осуществить проверку гипотез и сформулировать ключевые положения и выводы работы, на основе которых были разработаны практические рекомендации; были оформлены диссертация и автореферат.

#### **Положения, выносимые на защиту.**

1) отношение студентов и преподавателей к ЦОТ рассматривается как совокупность субъективно-оценочных отношений, которые определяют характер переживаний, особенности восприятия и понимания, характер поведенческих реакций личности при взаимодействии с цифровыми технологиями в образовательных целях, что согласуется с основными положениями теории отношений личности В.Н. Мясищева и трехкомпонентной модели социальной установки;

2) в соответствии с обоснованным в работе пониманием отношения к ЦОТ, оно включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, выраженность которых может использоваться в качестве показателей при разработке методик для диагностики этого отношения у студентов и преподавателей;

3) существуют как общие черты, так и особенности в связях отношения к ЦОТ с мотивационными и личностными факторами у студентов и преподавателей:

– общность проявляется в тесных положительных связях отношения к ЦОТ с выраженностью шкал внутренней академической/профессиональной мотивации и отрицательных связях отношения к ЦОТ с амотивацией;

– специфика проявляется в менее тесных связях отношения к ЦОТ с личностными чертами у преподавателей, в то время как у студентов в большинстве случаев открытость опыту, согласие, добросовестность положительно связаны с отношением к ЦОТ;

4) особенности отношения к ЦОТ у студентов разного пола заключаются в более позитивном отношении к ЦОТ и большей эмоциональной вовлеченности в использование ЦОТ у девушек, чем юношей, в то же время значимыми предикторами отношения к ЦОТ у юношей чаще выступают мотивационные, а у девушек – личностные переменные;

5) наиболее универсальными положительными предикторами отношения к ЦОТ и его компонентов у студентов и преподавателей выступают шкалы внутренней мотивации; в большинстве студенческих выборок значимыми предикторами являются также амотивация (с отрицательным вкладом), открытость опыту и согласие (с положительными вкладами); в целом, личностные черты и виды мотивации как предикторы отношения к ЦОТ имеют меньшую прогностическую силу в выборке преподавателей.

**Обоснованность и достоверность полученных результатов** обеспечиваются следованием основным методологическим и логико-научным принципам и соблюдением принятых нормативов теоретического и эмпирического психологического исследования. В работе применялись адекватные целям и задачам исследования методы, надежные, апробированные, доказавшие свою валидность методики, а также современные способы математико-статистической обработки

данных. Большой объем проанализированного и систематизированного теоретического материала, высокая степень его обобщения, лежащая в основе логики построения эмпирического исследования, свидетельствуют о несомненной достоверности и научной состоятельности результатов и выводов работы.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и эмпирические результаты исследования обсуждались на методологических семинарах на кафедре психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов, на научных конференциях различного уровня: Международной научно-практической конференции молодых ученых «Инновации в психологической науке и практике» (Москва, РУДН, 2019); Международной научно-практической онлайн-конференции «Личность в современном мире: образование, развитие, самореализация» (Москва, РУДН, 2020); V Всероссийской и VI Международной научно-практических конференциях памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (Москва, МГППУ, 2020, 2021); XIV и XVI Международных научно-практических конференциях «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы» (Москва, РУДН, 2021, 2023); II, III и IV Международных научно-практических конференциях «Приверженность вопросам психического здоровья» (Москва, РУДН, 2021, 2022, 2023); Международной конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека» (Коломна, ГСГУ, 2022); Международной научно-практической конференции «Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности» (Москва, РУДН, 2022); Всероссийских научно-практических конференциях «Современные вызовы психолого-педагогического и дефектологического образования» (Набережные Челны: НГПУ, 2022, 2023); 6<sup>th</sup> International Conference on Digital Transformation and Global Society (St. Petersburg, ITMO, 2021); 13<sup>th</sup> International Conference on Education and New Learning Technologies (Palma, Spain, IATED, 2021); 15<sup>th</sup>, 16<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conferences (Valencia, Spain, IATED, 2021, 2022); 17<sup>th</sup> European Congress of Psychology (Ljubljana, Slovenia, EFPA, 2022); XXVI Международной объединённой научной конференции «Интернет и современное общество» (Internet and Modern Society – IMS-2023) (Санкт-Петербург, Университет ИТМО, 2023).

Содержание диссертационного исследования отражено в 24 опубликованных научных работах автора, из них 2 – в ведущих научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Учёным советом Российского университета дружбы народов (Положение о присуждении ученых степеней в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», утв. 03.07.2023 г.), 3 статьи – в научных изданиях, индексируемых в МБД «WoS» и «Scopus», 3 статьи – в ведущих научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования РФ.

**Структура и объем диссертации.** Работа состоит из Введения, трех глав, Заключение, списка использованной литературы (325 наименований, из них 160 на иностранных языках) и 24 приложений. Основной текст диссертации проиллюстрирован 84 таблицами и 23 рисунками. Объем работы без приложений – 255 страниц.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновываются актуальность, степень научной разработанности и новизны исследуемой проблемы, раскрываются теоретико-методологические основы исследования, а также теоретическая и практическая значимость результатов исследования, формулируются объект, предмет, цель, задачи и гипотезы исследования, представлены положения, выносимые на защиту, описаны методы и база эмпирического исследования, приведены сведения о степени достоверности, апробации и внедрении результатов исследования, дана краткая характеристика структуры работы.

В **первой главе «Теоретический анализ проблемы изучения личностных и мотивационных факторов отношения к цифровым образовательным технологиям»** представлена общая характеристика понятия, структуры и диагностики отношения к цифровым технологиям в контексте образования; анализируются проблемы изучения личностных и мотивационных факторов отношения к цифровым образовательным технологиям, рассматриваются российские и зарубежные исследования отношения студентов и преподавателей к ЦОТ, обобщаются и систематизируются научные взгляды на психологические факторы, связанные с отношением к ЦОТ.

В настоящее время общество вступило в цифровую эпоху. Развитие цифровых технологий открывает огромный спектр возможностей, в том числе в образовании. На сегодняшний момент в психологической и педагогической науках ещё не сложилось общепринятой концепции цифровизации образования, также как и не существует единого и общепринятого определения понятий *«цифровые образовательные технологии»* и *«отношение» к ЦОТ*. В данной работе мы будем использовать термин ЦОТ в самом широком смысле, который включает: цифровые (электронные) учебные материалы (электронные учебники, презентации, задания и др.); цифровые образовательные ресурсы (электронные базы данных, библиотеки, поисковые ресурсы и т.п.); цифровые образовательные системы (LMS, ТУИС и т.п.); цифровые платформы, используемые для обучения (ZOOM, MS Teams, и др.); цифровую (виртуальную) образовательную среду и использование искусственного интеллекта в образовании. Другими словами, на наш взгляд, понятие «ЦОТ» охватывает все элементы системы образования, которые, так или иначе, используют не «традиционные», а цифровые средства, методы, системы.

В отечественной психологии категория *«отношение»* наиболее глубоко и последовательно разрабатывалась В.Н. Мясищевым и получила дальнейшее развитие в работах А.А. Бодалева, посвященных проблемам межличностного восприятия. По В.Н. Мясищеву, «отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности» (В.Н. Мясищев). В зарубежных исследованиях термину «отношение» чаще всего соответствует термин «аттитюд» (*attitude*), т.е. социальная установка. Согласно *трехсторонней модели аттитюда (Tripartite model of attitudes)*, социальная установка основана на аффективных, когнитивных и поведенческих компонентах или состоит из них: аффективный компонент относится к чувствам, связанным с объектом установки, когнитивный компонент – к убеждениям, связанным с объектом установки, а поведенческий компонент – к прошлому поведению и

будущим намерениям, связанным с объектом установки (M.B. Smith, M.J. Rosenberg, L.R. Fabrigar, J.T. Cacioppo, S.L. Crites, M.P. Zanna и др.).

Таким образом, под «отношением» к ЦОТ в работе мы имеем в виду совокупность субъективно-оценочных отношений, которые определяют характер переживаний, особенности восприятия, характер поведенческих реакций студентов и преподавателей при взаимодействии с цифровыми технологиями в образовательных целях. Такое понимание категории «отношение» согласуется как с теорией отношений личности В.Н. Мясищева, так и с общим пониманием аттитюда в зарубежной психологии. В некоторых зарубежных исследованиях по проблемам отношения к ЦОТ кроме термина “attitude” используются и другие близкие по смыслу термины, например, “perception”, “opinion”, “representation” и др., что было учтено нами в дальнейшем обзоре литературы по проблеме диагностики отношения к ЦОТ.

В зарубежной психологии инструменты диагностики отношения к ЦОТ стали разрабатываться задолго до пандемии в связи с более активным, чем в России, внедрением цифровых технологий в образование (T.R. Chou, R. Edmunds, D. Kar, S. Mishra, L.D. Rosen, N. Selwyn et al.). При этом, во многих современных исследованиях отношение студентов и преподавателей к ИКТ диагностируется с использованием трехсторонней модели установки или модели АСВ (J.-A. García-Martínez, F.D. Guillén-Gámez, X.G. Ordóñez, P. Prokop, J. Svenningsson et al.). Незадолго до начала пандемии COVID-19, нами был разработан и апробирован *Опросник отношения студентов к ЦОТ* на основе анализа предыдущих отечественных исследований использования ЦОТ и уже имеющихся шкал, таких как *Индекс цифровой компетентности* Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой и др. С помощью данного опросника мы провели исследование связи отношения к ЦОТ с личностными чертами и академической мотивацией среди студентов разных направлений обучения, а также серию исследований динамики отношения к ЦОТ до и на разных этапах пандемии. Однако в настоящее время мы осознаем необходимость разработки новых инструментов диагностики отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей вузов с учетом накопленного в период пандемии опыта цифровизации высшего образования.

Отечественными и зарубежными исследователями изучаются различные факторы отношения студентов к ЦОТ, среди которых, на наш взгляд, можно выделить следующие группы:

– *социально-демографические факторы*, прежде всего, пол (F.D. Guillén-Gámez, A.S.D. Martha, S. Mustafa, R. Peytcheva-Forsyth, Z. Yu et al.) и возраст (K. Chaturvedi, F.D. Guillén-Gámez, N. Singh, R. Peytcheva-Forsyth et al.);

– *педагогические факторы*, такие как уровень (Z. Yu), форма (E. Stark), направление обучения (Z.D. Abdullah, A.S.D. Martha, G. Vladova et al.), стратегии обучения (E. Stark);

– *психологические факторы*, например, стили идентичности личности (Е.П. Белинская, Н.В. Федорова), адаптивность личности (A. Besser et al.), инновационность личности (M.-H. Peng, B. Dutta), самоактивация личности, стиль саморегуляции поведения, переживания в деятельности (Н.П. Радчикова и др.), отчуждение от учебы, академический контроль, самоконтроль, эмоциональное выгорание (А.Н. Неврюев, О.А. Сычев, И.Р. Сариева), восприятие стресса (M. Quigley et al.), субъективное благополучие, тревога в ситуации пандемии (Е.И. Рассказова, Г.У. Солдатова) и др., в том числе личностные черты (Е.П. Белинская, Е.С. Audet, O. Baruth, A. Besser, K.K. Bhagat, A. Cohen, M. Firat, H. Keller, S. Mustafa, M.-H. Peng, M. Quigley, D.J. Rivers, N.

Staller, Z. Yu et al.), и академическая мотивация (Е.И. Рассказова, Г.У. Солдатова, Z. Ali, K. Al-Said, K. Bovermann, T.K.F. Chiu, S. Gustiani, N. Staller, E. Stark et al.).

Установлено, что отношение преподавателей к ЦОТ также связано с многочисленными факторами разного уровня. Однако, как и в случае со студентами, большинство исследований посвящены анализу *социально-демографических* (пол (F.D. Guillén-Gámez, P. Punia et al.), возраст (F.D. Guillén-Gámez, D. Vergara-Rodríguez et al.) и *педагогических* (преподаваемые дисциплины (С. Mercader et al.), форма преподавания (M.J. Mayorga-Fernández et al.) и др.) факторов. Исследования *психологических факторов* отношения к ЦОТ на выборках преподавателей вузов весьма малочисленны, поэтому нами рассматривались исследования, в которых принимали участие не только преподаватели вузов (J. Singh, R. Stan et al.), но и учителя начальных и средних школ (S.Y. Chye, I.O. Panisoara, P. Vlachogianni et al.).

На основе анализа литературы (M. Andrew, M. Bond, F. Ozdamli, R. Peytcheva-Forsyth, H. Santos, О.И. Попова и др.) нами установлено, что отношение студентов к использованию цифровых технологий в образовании до начала пандемии значительно различалось в разных странах и университетах, что, скорее всего, связано как с различным уровнем цифровизации высшего образования в тот период, так и с социально-демографическими, педагогическими, психологическими и другими особенностями исследованных выборок. Так, например, было показано, что положительное отношение к использованию ЦОТ может быть связано с активностью использования цифровых технологий в целом, вовлеченностью в коммуникацию с другими пользователями в цифровом пространстве, наличием опыта обучения с использованием дистанционных и цифровых технологий (D.G. Duncan, F.D. Guillén-Gámez, J.A. Gray, T.A. Нестик и др.). В большинстве зарубежных и российских исследований, проведенных в самом начале вынужденного перехода на дистант в 2020 году, показано, что к достоинствам ЦОТ студенты и преподаватели чаще всего относят экономию времени, комфорт, а к недостаткам – технические проблемы, трудности с мотивацией и самоорганизацией, отсутствие контакта и «живого» общения (I. Bakhov, A.R. Drozdikova-Zaripova, S.P. Gonçalves, M. Rizun, M.-C. Radu, И.А. Алешковский и др.). Дальнейшие исследования динамики отношения к ЦОТ на разных этапах пандемии показывают достаточно существенные изменения отношения к дистанционным формам обучения на первых этапах пандемии в положительную сторону, рациональное принятие возможностей цифровизации образования (S. Unger, G. Vladova, И.А. Алешковский и др.). Однако, как и до начала пандемии, отношение к ЦОТ варьируется в зависимости от направления обучения студентов. При этом преимущества и недостатки ЦОТ, перечисленные студентами и преподавателями из разных стран, в целом совпадают и остаются относительно стабильными.

В исследованиях, касающихся *психологических аспектов* отношения студентов и преподавателей к ЦОТ, широко используется Пятифакторная модель личностных черт в различных модификациях (Е.П. Белинская, О. Varuth, A. Besser, K.K. Bhagat, A. Cohen, M. Firat, H. Keller, D.J. Rivers, J. Singh, N. Staller, R. Stan, Z. Yu, P. Vlachogianni et al.). По данным проанализированных исследований, такие личностные черты, как экстраверсия, согласие, открытость опыту и добросовестность, чаще всего положительно коррелируют с различными аспектами отношения студентов к ЦОТ, а нейротизм – отрицательно (O. Varuth, A. Besser, M. Quigley et al.). Но при этом можно отметить противоречивость результатов некоторых исследований, например, относительно роли экстраверсии, добросовестности и нейротизма (S. Mustafa, M.-H. Peng, M. Firat, M. Quigley et al.). У преподавателей с отношением к ЦОТ наиболее

часто коррелирует добросовестность (положительно) и нейротизм (отрицательно) (J. Singh, R. Stan et al.). Мотивация часто рассматривается в рамках теории самодетерминации E.L. Deci и R.M. Ryan (Е.И. Рассказова, Г.У. Солдатова, Z. Ali, K. Al-Said, E.C. Audet, K. Bovermann, S. Gustiani, M.S. Rosli, N. Staller et al.). В ряде исследований была выявлена положительная связь различных аспектов отношения студентов и преподавателей к ЦОТ с внутренней мотивацией и отрицательная связь – с амотивацией (K. Bovermann, S.Y. Chye, Г.У. Рассказова, Е.И. Солдатова и др.).

Обобщая все вышесказанное, можно прийти к заключению, что, несмотря на значительное количество исследований различных факторов отношения студентов и преподавателей к ЦОТ, существуют противоречия, как в определении самих факторов, так и их соотношения и вклада в это отношение, что обуславливает необходимость проведения комплексных эмпирических исследований.

Во второй главе **«Организация исследования и разработка методик диагностики отношения к цифровым образовательным технологиям у студентов и преподавателей»** описываются этапы и процедура эмпирического исследования, приводятся результаты разработки и психометрической проверки методик диагностики отношения студентов и преподавателей к ЦОТ, а также результаты сравнительного анализа изучаемых переменных.

В эмпирическом исследовании приняли участие 680 студентов российских вузов (520 девушек и 160 юношей, средний возраст  $20,06 \pm 2,83$ ) и 255 преподавателей (202 женщины и 53 мужчины, средний возраст  $43,71 \pm 12,65$  лет) из российских и белорусских вузов. Выборку валидизации шкалы отношения студентов к ЦОТ составили 317 студентов, из них 157 юношей (средний возраст  $20,62 \pm 2,92$  лет) и 160 девушек (средний возраст  $20,26 \pm 3,01$  лет). Сбор данных проводился с использованием платформы Google Forms в несколько этапов:

- с конца мая 2022 года по начало мая 2023 года проводился опрос студентов;
- с начала января по июнь 2023 года проводился опрос преподавателей.

Для диагностики отношения студентов и преподавателей к ЦОТ нами были разработаны авторские методики, при построении которых мы опирались на трехстороннюю структуру отношения, поэтому обе методики включают в себя по три подшкалы: 1) «эмоциональный компонент» отражает эмоциональную оценку вовлеченности в использование ЦОТ; 2) «когнитивный компонент» – понимание и представления о возможностях ЦОТ; 3) «поведенческий компонент» – готовность и активность использования ЦОТ.

Такое понимание отношения и его структуры в целом соответствует теории отношений личности В.Н. Мясищева, а также модели АСВ, которая широко используется зарубежными авторами для диагностики отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей (J.-A. García-Martínez, F.D. Guillén-Gámez, S.J. Romero Martínez, X.G. Ordóñez Camacho, P. Prokop, J. Svenningsson et al.). Однако при формулировании утверждений по каждой подшкале мы старались отразить различные аспекты использования цифровых технологий и устройств в образовании, например, на лекциях, семинарах, при поиске литературы, выполнении домашних заданий и т.д. Подобный подход также используется в исследованиях (L.D. Rosen, K. Tzafilkou, Н.П. Радчикова и др.), включая наши более ранние исследования.

Первоначальные варианты шкал отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей состояли из 45 утверждений, согласие с которыми респонденты оценивали по 5-бальной шкале Ликерта (от «совершенно не согласен» до «полностью согласен»). В результате психометрической проверки с применением коэффициентов альфа

Кронбаха, омега МакДональда и конфирматорного факторного анализа с использованием компьютерной среды R, модуль psych и jamovi, версия 2.3.21 (W. Revelle, R.E. Zinbarg) каждая из методик была сокращена до 36 пунктов и еще раз психометрически проверена (табл. 1). В ходе дальнейшего конфирматорного факторного анализа проверялась исходная трехфакторная теоретическая модель с общим фактором второго порядка. Двойные нагрузки в оцениваемую модель не включались. Модели оценивались с использованием эстиматора WLSM (метод взвешенных наименьших квадратов), хи-квадрат рассчитывался по формуле Саторра – Бентлера, использовались робастные оценки стандартных ошибок. Показатели соответствия моделей данным представлены в табл. 2. Модели по параметру RMSEA демонстрируют приемлемую согласованность (менее 0,06) и, следовательно, могут быть содержательно интерпретированы (Т.А. Brown).

**Таблица 1**

**Описательная статистика, коэффициенты *альфа* Кронбаха и *омега* МакДональда итогового варианта шкал отношения студентов и преподавателей к ЦОТ**

Шкалы опросника	Среднее значение		Стандартное отклонение		$\alpha$ Кронбаха		$\omega$ МакДональда	
	Ст.	Пр.	Ст.	Пр.	Ст.	Пр.	Ст.	Пр.
Эмоциональный	4,26	4,29	0,693	0,594	0,894	0,893	0,896	0,896
Когнитивный	4,11	4,01	0,663	0,508	0,887	0,810	0,892	0,819
Поведенческий	3,91	3,80	0,647	0,584	0,829	0,804	0,838	0,819
Отношение к ЦОТ	4,09	4,03	0,600	0,462	0,943	0,911	0,946	0,917

*Примечание.* Ст. – студенты, Пр. – преподаватели

В целом, в ходе психометрического исследования была подтверждена внутренняя согласованность и ретестовая надежность авторских методик для диагностики отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей, а также были рассчитаны нормы для студенческой выборки (отдельно для юношей и девушек). Для дальнейшей валидации и нормирования шкалы отношения к ЦОТ для преподавателей предполагается расширение выборки и ее сбалансированности по полу, возрасту, стажу работы и преподаваемым дисциплинам.

**Таблица 2**

**Показатели соответствия конфирматорных моделей**

Model	$\chi^2$	df	p	NNFI(TLI)	CFI	RMSEA	95%CI
Студенты	1105,4	591	<0,001	1,001	1,000	0,038	0,035-0,041
Преподаватели	1360,5	591	<0,001	0,971	0,973	0,055	0,051-0,058

*Примечание.*  $\chi^2$  — значение статистики хи-квадрат; df — число степеней свободы; p — уровень значимости; NNFI (TLI) — ненормированный индекс соответствия Такера—Льюиса; CFI — сравнительный индекс соответствия Бентлера; RMSEA — корень среднеквадратической ошибки подгонки; 95% CI — границы доверительного интервала для RMSEA.

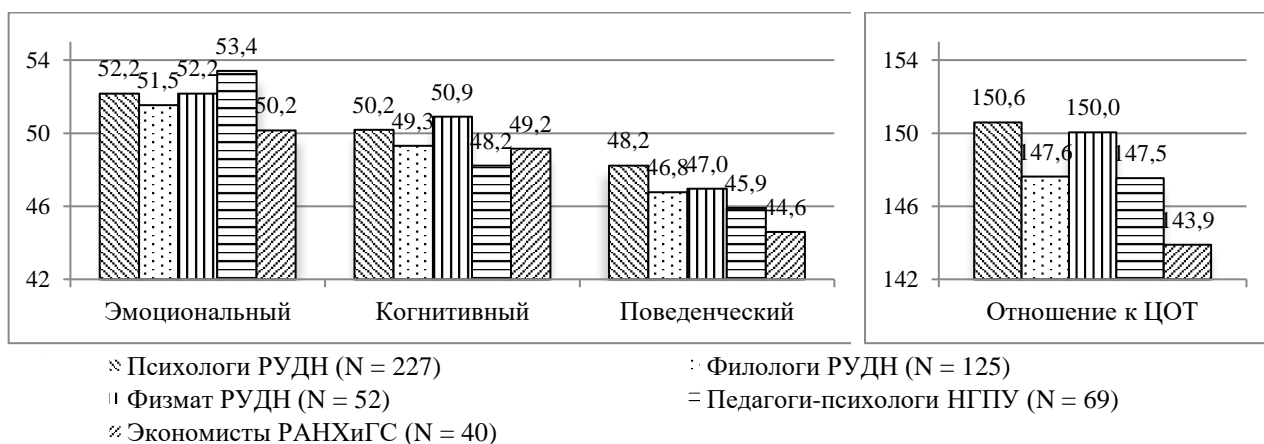
**Таблица 3**

**Статистическая оценка различий в выраженности показателей отношения к ЦОТ у юношей и девушек**

Шкалы опросника	Юноши		Девушки		U – критерий	p – уровень знач.
	M	SD	M	SD		
Эмоциональный	<b>49,36</b>	<b>8,67</b>	<b>52,86</b>	<b>7,58</b>	<b>9414***</b>	<b>&lt;0,001***</b>
Когнитивный	48,44	8,38	50,09	7,46	11254	0,109
Поведенческий	46,39	7,74	47,46	7,77	11478	0,184
Отношение к ЦОТ	<b>144,19</b>	<b>22,00</b>	<b>150,41</b>	<b>20,80</b>	<b>10501*</b>	<b>0,012*</b>

*Примечание.* \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$

С использованием разработанных методик было показано, что у большинства опрошенных преподавателей и студентов в целом диагностировано позитивное отношение к ЦОТ с преобладанием выраженности эмоционального компонента и менее выраженным поведенческим компонентом (табл. 1). Далее, для сравнения показателей отношения к ЦОТ у юношей и девушек (табл. 3), а также у студентов разных вузов и направлений обучения (рис. 1) был проведен анализ достоверности различий с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок. Установлено, что девушки более эмоционально вовлечены в использование ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ, чем юноши.



**Рис. 1. Диаграмма средних значений переменных отношения ЦОТ у студентов разных вузов и направлений обучения**

Самые высокие показатели эмоционального компонента отношения к ЦОТ выявлены у студентов педагогов-психологов НГПУ, а самые низкие – у студентов-экономистов РАНХиГС; самые высокие показатели когнитивного компонента – у студентов физмата РУДН, а самые низкие – у студентов педагогов-психологов НГПУ; самые высокие показатели поведенческого компонента – у студентов-психологов РУДН, а самые низкие – у студентов-экономистов РАНХиГС. В целом лучше всего относятся к ЦОТ студенты-психологи и студенты физмата РУДН, тогда как студенты-экономисты РАНХиГС относятся к ЦОТ хуже, чем студенты других вузов и направлений обучения в изучаемых выборках. Эти результаты в целом согласуются с полученными ранее данными о том, что отношение к ЦОТ у студентов связано не только с направлением обучения, но и с вузом.

В третьей главе «Личностные и мотивационные факторы отношения студентов и преподавателей к цифровым образовательным технологиям» приведены результаты корреляционного, факторного и регрессионного анализа изучаемых переменных, анализируется вклад личностных и мотивационных факторов в выраженность отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей, изучается специфика этого вклада в зависимости от пола и направления обучения студентов. Кроме того, предлагаются практические рекомендации для оптимизации внедрения ЦОТ в учебный процесс с учетом выявленных психологических факторов.

Результаты корреляционного анализа личностных черт и академической мотивации с показателями отношения студентов к ЦОТ (табл. 4-5) показывают, что студенты с более высокой открытостью опыту, согласием и добросовестностью, как правило, больше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. Студенты с более высокой экстраверсией, как



правило, более эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. При этом студенты с более высокими показателями нейротизма, как правило, хуже представляют возможности использования ЦОТ.

Таблица 4

**Коэффициенты корреляции показателей отношения к ЦОТ с личностными факторами в выборке валидизации студентов (N = 317) и в выборке преподавателей (N = 184)**

Личностные факторы	Шкалы опросника отношения студентов к ЦОТ							
	Эмоциональный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент		Отношение к ЦОТ	
	Ст.	Пр.	Ст.	Пр.	Ст.	Пр.	Ст.	Пр.
Нейротизм	-,053	-,030	<b>-,133*</b>	-,100	-,078	-,066	-,091	-,094
Экстраверсия	<b>,149**</b>	,127	<b>,135*</b>	<b>,169*</b>	,107	<b>,175*</b>	<b>,145**</b>	<b>,190**</b>
Открытость опыту	<b>,248***</b>	,046	<b>,234***</b>	,122	<b>,214***</b>	<b>,177*</b>	<b>,259***</b>	,136
Согласие	<b>,243***</b>	,045	<b>,166**</b>	,089	<b>,170**</b>	,083	<b>,216***</b>	,082
Добросовестность	<b>,224***</b>	<b>,147*</b>	<b>,247***</b>	<b>,155*</b>	<b>,174**</b>	<b>,230**</b>	<b>,236***</b>	<b>,203**</b>

*Примечание.* \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$

При этом, студенты с более высокой познавательной мотивацией, мотивацией достижения, саморазвития и самоуважения, как правило, больше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. В то же время студенты с более высокой экстернальной мотивацией и амотивацией, как правило, меньше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, хуже представляют возможности использования ЦОТ, в меньшей степени готовы использовать ЦОТ и в целом менее позитивно относятся к ЦОТ. Студенты с более высокой интроецированной мотивацией, как правило, хуже представляют возможности использования ЦОТ, в меньшей степени готовы использовать ЦОТ, и в целом более негативно относятся к ЦОТ.

Таблица 5

**Коэффициенты корреляции показателей отношения к ЦОТ с академической мотивацией в выборке валидизации студентов (N = 317)**

ШАМ	Шкалы опросника отношения студентов к ЦОТ			
	Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент	Отношение к ЦОТ
Познавательная мотивация	<b>,305***</b>	<b>,362***</b>	<b>,354***</b>	<b>,376***</b>
Мотивация достижения	<b>,207***</b>	<b>,333***</b>	<b>,271***</b>	<b>,302***</b>
Мотивация саморазвития	<b>,296***</b>	<b>,355***</b>	<b>,293***</b>	<b>,350***</b>
Мотивация самоуважения	<b>,202***</b>	<b>,205***</b>	<b>,195***</b>	<b>,229***</b>
Интроецированная мотивация	-,055	<b>-,164**</b>	<b>-,145**</b>	<b>-,137*</b>
Экстернальная мотивация	<b>-,159**</b>	<b>-,274***</b>	<b>-,245***</b>	<b>-,252***</b>
Амотивация	<b>-,320***</b>	<b>-,454***</b>	<b>-,370***</b>	<b>-,427***</b>

*Примечание.* \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$

Установлено, что существует специфика соотношения личностных черт и академической мотивации студентов с их отношением к ЦОТ в зависимости от пола и направления обучения. Сравнительный анализ показал, что из личностных черт во всех выборках *добросовестность* положительно связана со всеми компонентами и суммарным показателем отношения к ЦОТ, *согласие* и *открытость опыту* – с эмоциональным компонентом и суммарным показателем отношения к ЦОТ, что в

целом соответствует результатам предшествующих зарубежных исследований. *Экстраверсия* (положительно) и *нейротизм* (отрицательно) в большинстве случаев связаны с компонентами и суммарным показателем отношения к ЦОТ в выборке валидизации и выборке юношей. Подтверждено, что в группах студентов из разных вузов и разных направлений обучения показатели отношения к ЦОТ более тесно связаны со шкалами академической мотивации, нежели с личностными чертами.

Таблица 6

**Коэффициенты корреляции показателей отношения к ЦОТ с профессиональной мотивацией преподавателей (N = 184)**

ОПМ-2	Шкалы опросника отношения студентов к ЦОТ			
	Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент	Отношение к ЦОТ
Внутренняя мотивация	<b>,146*</b>	<b>,197**</b>	<b>,249***</b>	<b>,236**</b>
Интегрированная мотивация	0,092	<b>,204**</b>	<b>,271***</b>	<b>,218**</b>
Идентифицированная мотивация	<b>,208**</b>	<b>,236**</b>	<b>,280***</b>	<b>,292***</b>
Интроецированная мотивация	-,028	-0,076	-,077	-,091
Экстернальная мотивация	,020	<b>-,193**</b>	-,136	-,116
Амотивация	,004	<b>-,158*</b>	<b>-,163*</b>	-,129

*Примечание.* \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$

Выявлено, что преподаватели с более высокой *добросовестностью*, как правило, больше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ (табл. 4). При этом преподаватели с более высокой *экстраверсией*, как правило, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. Преподаватели с более высокими показателями *открытости опыту*, как правило, в большей степени готовы использовать ЦОТ. Нужно отметить, что *добросовестность* является универсальным коррелятом позитивного отношения к ЦОТ как среди студентов, так и среди преподавателей, что соответствует результатам большинства зарубежных исследований по аналогичной тематике.

Результаты корреляционного анализа также свидетельствуют о том, что преподаватели с более высокой внутренней мотивацией, как правило, больше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ (табл. 6). При этом преподаватели с более высокой интегрированной мотивацией, как правило, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. Преподаватели с более высокой идентифицированной мотивацией, как правило, больше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. Кроме того, преподаватели с более высокой амотивацией, как правило, хуже представляют возможности использования ЦОТ и в меньшей степени готовы использовать ЦОТ. Преподаватели с более высокой экстернальной мотивацией, как правило, хуже представляют возможности использования ЦОТ.

Факторный анализ позволил систематизировать и обобщить связи и соотношения между изучаемыми переменными. Во всех студенческих выборках подтвердилась отрицательная связь отношения к ЦОТ с амотивацией и положительная – с

открытостью опыту (отсутствует только в выборке РАНГХиС). В большинстве студенческих выборок также подтверждаются более тесные связи отношения к ЦОТ с мотивационными переменными по сравнению с личностными: положительные с внутренней мотивацией (познавательная, достижения, саморазвития) и мотивацией самоуважения и, как правило, – отрицательные с другими видами внешней мотивации. В выборке преподавателей в общий фактор с отношением к ЦОТ вошли внутренняя, интегрированная и идентифицированная мотивация с положительным весом, экстернальная мотивация и амотивация – с отрицательным, что подтверждает более тесные связи с мотивационными переменными по сравнению с личностными.

**Таблица 7**

**Сводная таблица регрессионных моделей со значимыми предикторами в выборке валидации студентов (N = 317)**

Зависимые переменные / Предикторы	Выборка валидации (N = 317)				
	B	SE	$\beta$	t	p
<i>Эмоциональный компонент</i>					
Скорректированный $R^2 = 0,181$ ; $F = 18,5$ ; $p = <0,001$					
(Константа)	26,251	5,3410	–	4,91	<0,001
Открытость опыту	0,267	0,0841	0,171	3,17	0,002
Согласие	0,246	0,0707	0,181	3,48	<0,001
Познавательная мотивация	0,451	0,1578	0,176	2,86	0,005
Амотивация	-0,308	0,1390	-0,137	-2,21	0,028
<i>Когнитивный компонент</i>					
Скорректированный $R^2 = 0,208$ ; $F = 28,6$ ; $p = <0,001$					
(Константа)	42,898	3,9655	–	10,82	<0,001
Открытость опыту	0,199	0,0788	0,133	2,53	0,012
Мотивация достижения	0,303	0,1221	0,140	2,48	0,014
Амотивация	-0,690	0,1230	-0,322	-5,61	<0,001
<i>Поведенческий компонент</i>					
Скорректированный $R^2 = 0,160$ ; $F = 16,0$ ; $p = <0,001$					
(Константа)	40,214	4,1479	–	9,70	<0,001
Согласие	0,137	0,0673	0,108	2,03	0,043
Познавательная мотивация	0,493	0,1495	0,206	3,30	0,001
Интроцированная мотивация	-0,239	0,1081	-0,119	-2,21	0,028
Амотивация	-0,409	0,1351	-0,196	-3,03	0,003
<i>Отношение к ЦОТ</i>					
Скорректированный $R^2 = 0,221$ ; $F = 23,4$ ; $p = <0,001$					
(Константа)	99,069	13,536	–	7,32	<0,001
Открытость опыту	0,610	0,213	0,150	2,86	0,004
Согласие	0,465	0,179	0,132	2,59	0,010
Познавательная мотивация	1,127	0,400	0,169	2,82	0,005
Амотивация	-1,421	0,352	-0,244	-4,03	<0,001

**Примечание.**  $R^2$  – мера объясненной дисперсии (коэффициент детерминации);  $F$  – значение критерия Фишера;  $B$  – коэффициент регрессии;  $SE$  – стандартная ошибка;  $\beta$  – стандартная оценка;  $t$  – критерий

С помощью линейного пошагового регрессионного анализа было установлено, что значимыми предикторами отношения к ЦОТ у студентов (табл. 7) в большинстве случаев являются мотивационные переменные – амотивация с отрицательным вкладом и познавательная мотивация с положительным вкладом; из черт личности положительными значимыми предикторами отношения к ЦОТ чаще всего являются открытость опыту и согласие. Также можно отметить, что для большинства выборок регрессионные модели для суммарного показателя отношения к ЦОТ объясняют больший процент дисперсии, чем для отдельных компонентов, что позволяет использовать эти модели для дальнейшего сравнительного анализа. В то же время между регрессионными моделями в изученных выборках студентов выявлено достаточно много различий.

Таблица 8

**Сводная таблица регрессионных моделей со значимыми предикторами в выборке в выборке преподавателей (N = 184)**

Зависимые переменные / Предикторы	Преподаватели (N = 184)				
	B	SE	$\beta$	t	p
<i>Эмоциональный компонент</i>	Скорректированный $R^2 = 0,039$ ; $F = 8,5$ ; $p = 0,004$				
(Константа)	38,417	4,461	–	8,61	<0,001
Внутренняя мотивация	2,824	0,969	0,211	2,91	0,004
<i>Когнитивный компонент</i>	Скорректированный $R^2 = 0,070$ ; $F = 7,9$ ; $p = <0,001$				
(Константа)	44,433	3,116	–	14,26	<0,001
Экстраверсия	0,166	0,068	0,175	2,43	0,016
Амотивация	-1,874	0,674	-0,200	-2,78	0,006
<i>Поведенческий компонент</i>	Скорректированный $R^2 = 0,132$ ; $F = 14,9$ ; $p = <0,001$				
(Константа)	20,668	4,806	–	4,30	<0,001
Добросовестность	0,208	0,086	0,170	2,41	0,017
Интегрированная мотивация	3,557	0,825	0,303	4,31	<0,001
<i>Отношение к ЦОТ</i>	Скорректированный $R^2 = 0,097$ ; $F = 20,7$ ; $p = <0,001$				
(Константа)	101,370	9,767	–	10,38	<0,001
Внутренняя мотивация	9,660	2,122	0,320	4,55	<0,001

**Примечание.**  $R^2$  – мера объясненной дисперсии (коэффициент детерминации);  $F$  – значение критерия Фишера;  $B$  – коэффициент регрессии;  $SE$  – стандартная ошибка;  $\beta$  – стандартная оценка;  $t$  – критерий

Значимым предиктором эмоционального компонента отношения к ЦОТ у преподавателей (табл. 8) выступает внутренняя мотивация; когнитивного компонента – экстраверсия и амотивация с отрицательным вкладом; поведенческого компонента – добросовестность и интегрированная мотивация; всех трех компонентов вместе – внутренняя мотивация. В целом, наиболее значимым предиктором отношения к ЦОТ у преподавателей выступает внутренняя мотивация, т.е. интерес к самому процессу работы, удовольствие и радость от её выполнения.

Таким образом, установлено, что личностные черты и мотивация являются более значимыми предикторами отношения к ЦОТ в выборке студентов по сравнению с выборкой преподавателей. Наиболее значимым и универсальным предиктором отношения к ЦОТ как у студентов, так и у преподавателей является познавательная/внутренняя мотивация. Исходя из выявленных закономерностей, психологическая работа по гармонизации личности и мотивационной сферы студентов и преподавателей может способствовать формированию адекватного отношения к ЦОТ и повышению эффективности учебного процесса с применением цифровых технологий. В то же время развитие заинтересованности, осознанности, практических навыков студентов и преподавателей в сфере цифровых технологий может способствовать росту внутренней мотивации участников образовательного процесса.

В **Заключении** диссертации обобщены основные результаты теоретической и эмпирической частей исследования, сформулированы общие выводы, подтверждающие правомерность выдвинутых гипотез и положений, вынесенных на защиту.

Данное диссертационное исследование посвящено проблеме психологических факторов цифровизации современного образования, актуальность которой резко возросла во всем мире в последние несколько лет в связи с форсированным переходом к дистанционному обучению в период пандемии COVID-19. Одним из факторов, которые могут способствовать или препятствовать оптимальному использованию цифровых технологий в высшем образовании, является субъективное восприятие и отношение к ЦОТ у участников образовательного процесса.

Проведенное теоретическое исследование позволило уточнить понятие «отношение к ЦОТ» с опорой на теорию отношений личности В.М. Мясищева и трехстороннюю модель социальной установки. Соответственно, «отношение к ЦОТ» в работе понимается как совокупность субъективно-оценочных отношений, которые определяют характер переживаний, особенности восприятия и понимания, характер поведенческих реакций студентов и преподавателей при взаимодействии с цифровыми технологиями в образовательных целях. Такое понимание отношения к ЦОТ, а также анализ зарубежных и отечественных подходов к его операционализации и измерению, позволил разработать и валидизировать авторские русскоязычные методики диагностики отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей, которые включают три основных компонента – эмоциональный, когнитивный и поведенческий. С помощью разработанных психодиагностических методик было выявлено достаточно позитивное отношение к ЦОТ у большинства опрошенных преподавателей и студентов с преобладанием выраженности эмоционального компонента и менее выраженным поведенческим компонентом.

Сравнительный анализ показал различия в отношении к ЦОТ у студентов разного пола, разных вузов и направлений подготовки. Девушки более эмоционально вовлечены в использование ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ, чем юноши. В изучаемых выборках студентов больше всего эмоционально вовлечены в использование ЦОТ студенты педагоги-психологи НГПУ, а меньше всего – студенты-экономисты РАНХиГС. Лучше всего понимают и представляют возможности ЦОТ студенты физмата РУДН, а хуже всего – студенты педагоги-психологи НГПУ. Наибольшая готовность и активность применения ЦОТ выявлены у студентов-психологов РУДН, а наименьшая – у студентов-экономистов РАНХиГС. В целом лучше всего относятся к ЦОТ студенты-психологи и студенты физмата РУДН, тогда как студенты-экономисты РАНХиГС относятся к ЦОТ хуже, чем студенты других вузов и направлений обучения.

Корреляционный анализ показал, что отношение к ЦОТ связано с большинством изучаемых личностных и мотивационных переменных, особенно тесно у студентов по сравнению с преподавателями. Наиболее универсальными коррелятами отношения к ЦОТ в студенческих выборках являются добросовестность, согласие и открытость опыту, а также все виды внутренней академической мотивации и амотивация (отрицательная связь), а в выборке преподавателей – добросовестность и внутренняя мотивация. Факторный анализ подтвердил отрицательную связь отношения к ЦОТ с амотивацией и положительную с открытостью опыту в большинстве студенческих выборок, а также более тесные связи отношения к ЦОТ с мотивационными переменными по сравнению с личностными: положительные с внутренней мотивацией (познавательной, достижения, саморазвития) и мотивацией самоуважения и, как правило, – отрицательные с другими видами внешней мотивации (интроецированной и экстернальной) и амотивацией. В выборке преподавателей также подтвердились более тесные связи отношения к ЦОТ с мотивационными переменными по сравнению с личностными: в общий фактор с отношением к ЦОТ вошли внутренняя, интегрированная и идентифицированная мотивация с положительным весом, экстернальная мотивация и амотивация – с отрицательным.

Предикторами отношения к ЦОТ у студентов чаще всего выступают мотивационные переменные – амотивация с отрицательным вкладом и познавательная мотивация с положительным вкладом, из черт личности – открытость опыту и согласие с положительным вкладом. Соотношение роли мотивационных и личностных

переменных у юношей и девушек различно: мотивационные предикторы чаще проявляются в выборке юношей, а личностные – девушек. Также можно отметить противоположный вклад экстраверсии в выраженность показателей отношения к ЦОТ: отрицательный в выборке девушек и положительный у юношей. В выборке преподавателей получено меньше значимых мотивационных и, особенно, личностных предикторов отношения к ЦОТ: значимым предиктором эмоционального компонента выступает внутренняя мотивация; когнитивного компонента – экстраверсия (положительный вклад) и амотивация (отрицательный вклад); поведенческого компонента – добросовестность и интегрированная мотивация; суммарного показателя – внутренняя мотивация, что подтверждает ее ведущую позитивную роль в целом.

На основе полученных результатов были разработаны практические рекомендации, которые могут быть использованы администрацией и психологической службой вузов для более оптимального и обоснованного дальнейшего внедрения и применения ЦОТ в процессе обучения и преподавания с учетом выявленных психологических факторов отношения студентов и преподавателей к ЦОТ. Так, с одной стороны, возможна разработка программ повышения внутренней мотивации студентов и преподавателей с целью гармонизации отношения к ЦОТ и их внедрения в учебный процесс, а с другой – разработка программ по повышению и улучшению заинтересованности, осознанности, практических навыков в сфере цифровых технологий, что может способствовать гармонизации структуры мотивации участников образовательного процесса.

Ограничения исследования связаны, прежде всего, с недостаточной уравновешенностью выборок студентов разных направлений подготовки, а также относительно небольшим объемом выборки преподавателей, ее несбалансированностью по полу, возрасту, стажу работы и преподаваемым дисциплинам. Преодоление этих ограничений определяет перспективы дальнейших исследований

**Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:**

**1. Bychkova P.A. Personality traits and academic motivation as predictors of attitudes towards digital educational technologies among Russian university students / I.A. Novikova, P.A. Bychkova, A.L. Novikov, D.A. Shlyakhta // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 689–716. (ВАК)**

**2. Бычкова П.А. Российские и зарубежные исследования отношения студентов к цифровым образовательным технологиям до и в период пандемии COVID-19 / П.А. Бычкова // Вестник Удмуртского Университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т. 33. – Вып. 2. – С. 184-192. (ВАК)**

**3. Bychkova P. Attitudes towards digital educational technologies, academic motivation and academic achievements among Russian university students / I. Novikova, P. Bychkova // Digital Transformation and Global Society. DTGS 2021. Communications in Computer and Information Science. Vol. 1503 / Ed. by Alexandrov D.A., Boukhanovsky A.V., Chugunov A.V., Kabanov Y., Koltsova O., Musabirov I., Pashakhin S. – Springer: Cham, 2022. – Pp. 280–293. (МБЦ Scopus)**

**4. Bychkova P.A. Attitudes towards digital educational technologies among Russian university students before and during the COVID-19 pandemic / I.A. Novikova, P.A. Bychkova, A.L. Novikov // Sustainability. – 2022. – Vol. 14. – No 10. – P. 6203. DOI: 10.3390/Su14106203 (МБЦ Scopus и WoS)**

**5. Bychkova P.A. Attitudes towards digital educational technologies scale for university students: Development and validation / I.A. Novikova, P.A. Bychkova, D.A. Shlyakhta, A.L. Novikov // Computers. – Vol. 12. – No 9. – P. 176. (МБЦ Scopus и WoS)**

6. Бычкова П.А. Отношение студентов к цифровым образовательным технологиям до и после начала пандемии COVID-19 / И.А. Новикова, П.А. Бычкова, А.Л. Новиков // Ценности и смыслы. – 2021. – № 2. – С. 23–44. (ВАК)

7. Бычкова П.А. Отношение студентов психолого-педагогического образования к цифровым технологиям: на примере РУДН и НГПУ / И.А. Новикова, П.А. Бычкова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № 6 (41). – С. 47-50.

8. Бычкова П.А. Динамика соотношения социометрического статуса с личностными особенностями студентов / П.А. Бычкова // Личность в природе и обществе. Научные труды молодых ученых (материалы межвузовских психолого-педагогических чтений). Сер. "Психология и педагогика" / Научные редакторы А.В. Иващенко, Н.Б. Карабущенко, Е.Н. Полянская. – М.: РУДН, 2018. – С. 83-87.

9. Бычкова П.А. Изменение отношения к цифровым образовательным технологиям у студентов в процессе пандемии COVID-19 / И.А. Новикова, П.А. Бычкова // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики». – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 411-414.

10. Бычкова П.А. Индивидуально-личностные особенности студентов в контексте цифровых образовательных технологий / П.А. Бычкова // Инновации в психологической науке и практике: материалы Международной конференции молодых ученых / под ред. С. И. Кудинова, О.Б. Михайловой, С.С. Кудинова. – М.: РУДН, 2019. – С 307–311.

11. Бычкова П.А. Общий социометрический статус в соотношении с личностными особенностями студентов-экономистов / П.А. Бычкова // Психологическая наука и практика: материалы Международной молодежной конференции молодых ученых / под ред. С.И. Кудинова, О.Б. Михайловой, С.С. Кудинова. – М.: РУДН, 2018. – С. 235-240.

12. Бычкова П.А. Отношение к цифровым образовательным технологиям у студентов разных направлений обучения / И.А. Новикова, П.А. Бычкова // Личность в современном мире: образование, развитие, самореализация: материалы Международной научно-практической онлайн-конференции / под ред. С.И. Кудинова, О.Б. Михайловой. – М.: РУДН, 2020. – С. 469–476.

13. Бычкова П.А. Отношение студентов к цифровым образовательным технологиям: педагогические, психологические, социальные аспекты / И.А. Новикова, П.А. Бычкова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2022. – С 201-206.

14. Бычкова П.А. Психологические аспекты отношения студентов к цифровым образовательным технологиям: академическая мотивация и черты личности / И.А. Новикова, П.А. Бычкова // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. О.Б. Михайловой, З.Р. Хайровой, Е.Б. Башкина. – М.: РУДН, 2021. – С. 79-85.

15. Бычкова П.А. Самореализация студентов и цифровые образовательные технологии в период пандемии: возможности и ограничения / И.А. Новикова, П.А. Бычкова // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. С. И. Кудинова, С. С. Кудинова. – М.: РУДН, 2022. – С. 109-114.

16. Бычкова П.А. Соотношение социометрического статуса и личностных черт у студентов разных направлений обучения / И.А. Новикова, П.А. Бычкова, Г.Н. Замалдинова // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – С. 408-411.

17. Бычкова П.А. Соотношение социометрического статуса с личностными особенностями студентов естественно-научного направления / П.А. Бычкова // Психолого-педагогические исследования в современном образовании: материалы Международной научно-практической конференции / науч. ред. С.И. Кудинов, М.А. Рушина, Э.А. Каминская. – М.: РУДН, 2018. – С. 67-72.

18. Бычкова П.А. Установки по отношению к цифровым образовательным технологиям и академическая успешность студентов / И.А. Новикова, П.А. Бычкова // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы III Международной научно-практической конференции. / под ред. О.Б. Михайловой, Е.Б. Башкина. – М.: РУДН, 2022. – С. 645-651.

19. Бычкова П.А. Цифровые образовательные технологии в представлениях современных студентов и преподавателей: существует ли «цифровой разрыв»? / И.А. Новикова, П.А. Бычкова, А.Л. Новиков // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XIV Международной научно-практической конференции / науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2021. – С. 125-130.

20. Bychkova P. Academic motivation and personality traits as predictor of attitudes toward digital educational technologies among Russian university students / I. Novikova, P. Bychkova, A. Novikov, D. Shlyakhta // 17<sup>th</sup> European Congress of Psychology: Book of Abstracts. Horizons of Psychology. – 2022. – Vol. 31. – P. 434.

21. Bychkova P. Personality traits and attitude towards digital educational technologies in Russian university students / I. Novikova, P. Bychkova, G. Zamalidinova // INTED2021 Proceedings. 15<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conference. – Valencia: IATED, 2021. – Pp. 9999–10005.

22. Bychkova P. The attitude towards use of digital educational technologies during COVID-19 pandemic in Russian university teachers: problems and solutions / I. Novikova, P. Bychkova, A. Novikov // EDULEARN21 Proceedings. 13<sup>th</sup> International Conference on Education and New Learning Technologies. – Palma: IATED, 2021. – Pp. 9439-9446.

23. Bychkova P. The attitudes towards digital educational technologies in Russian university students with different experience in remote learning / I. Novikova, P. Bychkova // INTED2022 Proceedings. 16<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conference. – Valencia: IATED, 2022. – Pp. 7134-7139.

24. Bychkova P. The features of attitudes to digital educational technologies in Russian university teachers of different disciplines / I. Novikova, P. Bychkova // INTED2022 Proceedings. 16<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conference. – Valencia: IATED, 2022. – Pp. 8153-8159.



**Бычкова Полина Александровна (Российская Федерация)**  
**ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ И МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ**  
**ОТНОШЕНИЯ К ЦИФРОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ У**  
**СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Диссертация посвящена исследованию отношения к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) у студентов и преподавателей, рассматриваемого в соответствии с теорией отношений личности В.Н. Мясищева, а также трёхкомпонентной структурой «аттитюда» (эмоциональный, когнитивный и поведенческие компоненты), в соотношении с факторами Пятифакторной модели личности (нейротизм, экстраверсия, открытость новому опыту, согласие, добросовестность) и академической (познавательная мотивация, мотивация достижения, саморазвития, самоуважения, интроецированная, экстернальная мотивация и амотивация) и профессиональной (внутренняя, интегрированная, идентифицированная, интроецированная, экстернальная мотивация и амотивация) мотивацией на основе теории самодетерминации E.L. Deci, R.M. Ryan. Показано, что отношение студентов и преподавателей к ЦОТ более тесно связано с особенностями мотивации, чем с личностными чертами. Обосновано и эмпирически подтверждено, что наиболее значимым и универсальным положительным предиктором отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей выступает познавательная/внутренняя мотивация. Разработанные и валидизированные авторские методики могут использоваться для диагностики особенностей отношения к ЦОТ у студентов и преподавателей российских вузов.

**Polina A. Bychkova (Russian Federation)**  
**PERSONALITY TRAITS AND MOTIVATION AS PREDICTORS OF**  
**UNIVERSITY STUDENTS' AND TEACHERS' ATTITUDES TOWARD DIGITAL**  
**EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

The thesis is devoted to the study of attitudes towards digital educational technologies (DETs), considered in accordance with the theory of personality relations by V.N. Myasishchev, as well as the tripartite model of attitudes (emotional, cognitive and behavioral components), in relation to the Five-factor personality (neuroticism, extraversion, openness, agreeableness, conscientiousness) and academic (cognitive, achievement, self-development, self-respect, introjected, external motivation and amotivation) and professional (internal, integrated, identified, introjected, external motivation and amotivation) motivation based on the Theory of Self-Determination by E.L. Deci, R.M. Ryan. It is shown that the attitudes toward DETs among university students and teachers is more closely related to the characteristics of motivation than to personality traits. It has been substantiated and empirically confirmed that the most significant and universal positive predictor of attitudes towards DETs among students and teachers is cognitive/intrinsic motivation. The developed and validated author's psychodiagnostic Scales can be used to measure attitudes towards DETs among students and teachers of Russian universities.