

Научная статья | Original paper

Отношение к цифровым образовательным технологиям у иностранных и российских студентов многонационального вуза: мотивационные и индивидуально-личностные предикторы

И.А. Новикова ✉, П.А. Бычкова, А.Л. Новиков

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
Москва, Российская Федерация

✉ novikova-ia@rudn.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Интернационализация и цифровизация являются важнейшими трендами современного высшего образования, но в российской психологии недостаточное внимание уделяется исследованиям психологических факторов отношения иностранных студентов к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) в контексте проблем межкультурной адаптации.

Цель. Выявить особенности отношения к ЦОТ и его мотивационных и индивидуально-личностных предикторов у иностранных студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья по сравнению с российскими студентами, обучающимися в российском многонациональном вузе.

Гипотезы: 1) иностранные студенты, особенно из стран дальнего зарубежья, менее позитивно относятся к ЦОТ, чем российские студенты; 2) виды академической мотивации чаще являются значимыми предикторами отношения к ЦОТ по сравнению с личностными чертами во всех группах студентов; 3) личностные черты чаще являются значимыми предикторами отношения к ЦОТ для иностранных студентов по сравнению с российскими.

Методы и материалы. В исследовании приняли участие 480 студентов многонационального российского вуза: 223 иностранных студента (71,7% — девушки) из 40 стран мира в возрасте от 17 до 39 лет ($M = 22,34$; $SD = 3,44$) и 257 российских студентов (71,2% — девушки) в возрасте от 17 до 36 лет ($M = 19,86$; $SD = 2,05$). Для диагностики использовались авторская «Шкала диагностики отношения студентов к ЦОТ», краткая русскоязычная версия Пятифакторного опросника и «Шкалы академической мотивации».

Результаты. Выявлены межкультурные различия как в выраженности отношения к ЦОТ и его компонентов, так и в их соотношениях с мотивационными и индивидуально-личностными факторами у студентов из азиатских стран ближнего и дальнего зарубежья по сравнению с российскими студентами.

Выводы. Необходима разработка программ по повышению заинтересованности, осознанности, практических навыков иностранных студентов при работе с ЦОТ конкретного вуза с учетом выявленных культурных, мотивационных и индивидуально-личностных особенностей, что будет способствовать лучшей адаптации к образованию в России.

Новикова И.А., Бычкова П.А., Новиков А.Л. (2026)
Отношение к цифровым образовательным
технологиям у иностранных и российских студентов...
Социальная психология и общество,
17(3), 70–88.

Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L. (2026)
Attitudes towards digital educational technologies
among international and Russian students...
Social Psychology and Society,
17(3), 70–88.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, высшее образование, atti-
тюд, личностные черты, академическая мотивация, иностранные студенты

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/380>

Для цитирования: Новикова, И.А., Бычкова, П.А., Новиков, А.Л. (2026). Отношение к цифровым образовательным технологиям у иностранных и российских студентов многонационального вуза: мотивационные и индивидуально-личностные предикторы. *Социальная психология и общество*, 17(3), 70–88. <https://doi.org/10.17759/sps.2026170305>

Attitudes towards digital educational technologies among international and Russian students at multinational university: motivational and personality predictors

I.A. Novikova ✉, P.A. Bychkova, A.L. Novikov
RUDN University, Moscow, Russian Federation
✉ novikova-ia@rudn.ru

Abstract

Context and relevance. *Internationalization and digitalization are the most important trends in modern higher education. In Russian psychology, there is a lack of research on the psychological predictors of international students' attitudes towards digital educational technologies (DETs) in the context of intercultural adaptation issues.*

Objective. *To identify the characteristics of attitudes towards the DETs and its motivational and personality predictors among international students from CIS and non-CIS countries compared to Russian students of Russian multinational university.*

Hypotheses: *(1) international students, especially from non-CIS countries, have a less positive attitudes towards the DETs than Russian students; (2) types of academic motivation are more often significant predictors for attitudes towards the DETs compared to personality traits in all students' groups; and (3) personality traits are more often significant predictors for attitudes towards the DETs among international students compared to Russian students.*

Methods and materials. *The study involved 480 students from a multinational Russian university: 223 international university students (71,7% female) from 40 countries aged 17 to 39 years ($M = 22,34$; $SD = 3,44$) and 257 Russian university students (71,2% female) aged 17 to 36 years ($M = 19,86$; $SD = 2,05$). For diagnostics, the author's "Attitudes towards DETs Scale for University Students", a short Russian-language version of the Five-Factor Questionnaire, and the "Academic Motivation Scale" were used.*

Results. *Intercultural differences were confirmed both in the severity of attitudes towards DETs and its components, and in their relationships with motivational and personality factors among university students from Asian CIS countries and non-CIS countries compared to Russian students.*

Conclusions. *It is necessary to develop programs to increase the interest, awareness, and practical skills of international students for working with the DETs of a particular university, taking into ac-*

count the identified cultural, motivational, and personality characteristics, which will contribute to better adaptation to education in Russia in university students from different countries.

Keywords: digital educational technologies, higher education, attitudes, personality traits, academic motivation, international university students

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/380>

For citation: Novikova, I.A., Bychkova, P.A., Novikov, A.L. (2026). Attitudes towards digital educational technologies among international and Russian students at multinational university: motivational and personality predictors. *Social Psychology and Society*, 17(3), 70–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2026170305>

Введение

Интернационализация высшего образования и академическая мобильность студентов продолжают развиваться во всем мире, несмотря на рост международной напряженности, нестабильности и неопределенности. Так, в России на данный момент обучаются 422 тыс. иностранных студентов¹ и к 2030-му году их численность должна достичь 500 тыс. человек². Другим важнейшим трендом современного образования является его цифровизация, резкий скачок которой произошел в период пандемии COVID-19 в связи с вынужденным переходом на дистанционные формы обучения. Соответственно, возникает проблема соотношения этих двух тенденций: способствует или препятствует цифровизация образования академической мобильности и адаптации иностранных студентов в принимающих странах? Или развитие технологий дистанционного обучения приведет к полной отмене не-

обходимости очного пребывания в другой стране в образовательных целях?

Подобные вопросы начали обсуждаться в зарубежной научной литературе еще в конце XX — начале XXI вв. Например, было показано, что при создании транснациональных онлайн-курсов необходимо учитывать культурные различия слушателей (в частности, «измерения культуры» по Хофстеде) для избегания межкультурных конфликтов и усиления вовлеченности студентов из разных культур (Gómez-Rey, Barbera, Fernández-Navarro, 2016; Liu et al., 2010); нужно обращать внимание на возможные коммуникативные и языковые барьеры, разницу во времени, соблюдение академической этики и т.п. (Liu et al., 2010). Было отмечено, что особое значение для эффективности онлайн-обучения иностранных студентов приобретает хорошее знание ими языка обучения, в том числе и разговорного, из-за меньшей возможности невербальной коммуникации,

¹ В Минобрнауки назвали число иностранных студентов в России (2026, 3 июня). РБК: официальный сайт. URL: <https://www.rbc.ru/society/03/06/2026/6a1ffc2c9a794714d3248bc1> (дата обращения: 10.06.2026).

² Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года (утв. Правительством Российской Федерации). Гарант: официальный сайт. URL: <https://base.garant.ru/411256963/> (дата обращения: 10.06.2026).

а также знание культуры принимающего общества в связи с отсутствием реального опыта пребывания в ней (Zhang, Kenny, 2010).

Взрывной рост интереса и новый ракурс рассмотрения проблемы отношения к цифровизации обучения связаны с началом пандемии, введением ограничительных мер и необходимостью форсированного перехода к дистанционному образованию. В огромном количестве количественных и качественных исследований, обзоров и метаанализов было показано, что студенты из разных стран мира в этот период, прежде всего, столкнулись с техническими проблемами в организации онлайн-обучения, недостатком цифровой грамотности и соответствующих навыков, трудностями с мотивацией и самоорганизацией, отсутствием «живого общения» с преподавателями и другими студентами, но в то же время они оценили экономию времени, возможность обучаться онлайн из любой точки мира, комфорт, доступность электронных учебных материалов (Абрамова, Филькина, Сухушина, 2021; Алешковский и др., 2020; Aristovnik et al., 2020; Brika et al., 2022; Cretu, Ho, 2023).

Гораздо меньшее количество зарубежных и российских исследований было посвящено восприятию онлайн-обучения в период пандемии именно иностранными студентами, но в большинстве из них были названы проблемы и преимущества цифровых образовательных технологий, практически аналогичные перечисленным выше (Абрамова, Филькина, Сухушина, 2021; Бондаренко и др., 2022; Chen, 2023; John, 2023). При этом иностранные студенты, как и до пандемии, чаще отмечали проблемы с разницей временных

зон, культурными различиями и владением языком обучения (Балакирева, Фэн, 2023; Оухейш, 2022), неслучайно значительная часть подобного рода исследований рассматривают особенности онлайн-изучения иностранных языков, в том числе и русского как иностранного (Dugina, 2020; Atan, Diop, 2024; Novikov, 2020). Подчеркнем, что многие исследователи делают вывод о том, что опыт дистанционного обучения во время пандемии показал, что большая часть современных студентов не готовы полностью отказаться от очного обучения (Абрамова, Филькина, Сухушина, 2021; Алешковский и др., 2020), студенческая академическая мобильность не должна стать полностью виртуальной (Koris, Mato-Díaz, Hernández-Nanclares, 2021), наиболее эффективными для иностранных студентов могут стать различные варианты смешанного обучения, совмещающие преимущества очного и онлайн образовательных форматов (Панченко, Бакрадзе, 2022; Chen, 2023; Zhang, Zhang, 2024).

Сравнительные исследования отношения к онлайн-обучению у иностранных студентов и у студентов из принимающих стран немногочисленны и демонстрируют противоречивые результаты. Например, иностранные студенты из канадских университетов более позитивно оценивают опыт дистанционного образования во время пандемии по сравнению со студентами из Канады (Chen, 2023), иностранные студенты из китайских университетов (особенно студенты из стран Африки) в целом демонстрируют низкий уровень удовлетворенности онлайн-обучением (Tian, Lu, 2022), а иностранные студенты из российских университетов воспринимают себя более

уязвимыми в онлайн-формате по сравнению с российскими студентами и в большей степени тяготеют к очному формату обучения (Абрамова, Филькина, Сухушина, 2021). В то же время исследователи отмечают, что отношение иностранных студентов к дистанционным образовательным технологиям связано со многими факторами, среди которых чаще всего отмечаются социально-экономические, социально-демографические, культурные, лингвистические и др. (Atan, Diop, 2024; Aristovnik et al., 2020; Lin, Nguyen, 2021; Novikov, 2020; Tian, Lu, 2022).

В большинстве из проанализированных выше исследований для сбора данных использовались анкетирование и интервью, реже применялись стандартизированные психодиагностические методики, что затрудняет сравнение полученных результатов. Еще реже изучались психологические факторы и предикторы отношения иностранных студентов к различным цифровым образовательным технологиям, в частности, в этом контексте не рассматривались академическая мотивация и личностные черты иностранных студентов. Таким образом, **проблема** представленного в данной статье исследования определяется как противоречивыми данными об отношении иностранных студентов к использованию цифровых технологий в образовании, так и недостаточным вниманием к мотивационным и индивидуально-личностным предикторам этого отношения.

В наших предшествующих исследованиях отношение к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) мы рассматриваем как «совокупность субъективно-оценочных отношений, которые определяют характер переживаний,

особенности восприятия и понимания, характер поведенческих реакций студентов при взаимодействии с цифровыми технологиями в образовательных целях» (Новикова, Бычкова, 2024, с. 74), что согласуется как с классическим пониманием аттитюда в зарубежной социальной психологии (VandenBos, 2015), так и с отечественной теорией отношений личности В.Н. Мясищева (Мясищев, 1995). На основе такого понимания отношения к ЦОТ и анализа соответствующего зарубежного и российского диагностического инструментария (см., например, (Сорокова, Одинцова, Радчикова, 2021; Guillén-Gámez, Romero Martínez, Ordóñez Camacho, 2020; Svenningsson et al., 2022; Tzafilkou, Perifanou, Economides, 2021)) нами была разработана и валидизирована «Шкала диагностики отношения студентов к ЦОТ», включающая три подшкалы для диагностики эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов этого отношения (Бычкова, 2023; Новикова, Бычкова, 2024; Novikova et al., 2023). С использованием данной методики ранее нами было выявлено достаточно позитивное отношение к ЦОТ у большинства исследованных российских студентов, а также установлено, что отношение к ЦОТ связано как с направлением подготовки и особенностями цифровой среды конкретного вуза, так и с гендерными, мотивационными и личностными характеристиками студентов (Бычкова, 2023; Новикова, Бычкова, 2024).

Нами было проведено пилотажное исследование выборки иностранных студентов, обучающихся в России, материалы которого были представлены на конференции «Этнопсихология: теория и практика» (Москва, МГППУ, 21 ноя-

бря 2025 г.) и опубликованы в сборнике тезисов данной конференции (Новикова, Бычкова, Новиков, 2025). Результаты этого исследования показали менее позитивное отношение к ЦОТ у иностранных студентов по сравнению с российскими, но в то же время более тесные связи этого отношения с мотивационными и личностными факторами (Новикова, Бычкова, Новиков, 2025). На основе анализа ограничений пилотажного исследования иностранных студентов и с учетом выводов предшествующего цикла исследований отношения к ЦОТ нами были сформулированы цель и гипотезы настоящей работы.

Цель исследования — выявление особенностей отношения к ЦОТ и его мотивационных и индивидуально-личностных предикторов у иностранных студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья по сравнению с российскими студентами, обучающимися в очном формате с использованием широкого спектра цифровых технологий электронно-образовательной среды многонационального российского вуза. *Гипотезы* исследования: 1) иностранные студенты, особенно из стран дальнего зарубежья, менее позитивно относятся к ЦОТ, чем российские студенты; 2) виды академической мотивации чаще являются значимыми предикторами отношения к ЦОТ по сравнению с личностными чертами во всех группах студентов; 3) личностные черты чаще являются значимыми предикторами отношения к ЦОТ для иностранных студентов по сравнению с российскими.

Материалы и методы

Процедура исследования. Данное исследование является частью исследова-

тельского проекта по изучению отношения к ЦОТ у студентов российских вузов, проводимого с мая 2022 г. с использованием платформы Google Forms. Ссылка на онлайн-опросник распространялась через электронную почту, социальные сети, мессенджеры и т.п., участие было добровольным, студенты могли указать свои контактные данные для получения обратной связи. Приглашались к участию студенты любых вузов, уровней, направлений и курсов обучения, исключались только некорректно заполненные формы. До октября 2025 г. в исследовании приняли участие около 1500 студентов. С целью устранения возможного влияния факторов, связанных с особенностями электронной образовательной среды различных вузов и направлений подготовки, для данного исследования сначала была отобрана выборка иностранных студентов Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), обучающихся на филологическом факультете в бакалавриате и магистратуре по направлениям «Психология», «Филология» и «Лингвистика». Затем к этой выборке методом частотного уравнивания (учитывалось процентное распределение по полу и возрасту) была подобрана эквивалентная выборка российских студентов филологического факультета РУДН.

Участники исследования. Всего в исследовании были использованы данные 480 студентов (71,46% — девушки) в возрасте от 17 до 39 лет ($M = 21,01$; $SD = 3,04$).

Общая выборка иностранных студентов включила 223 студента из 40 стран мира, из которых 160 (71,7%) девушек и 63 (28,3%) юноши в возрасте от 17 до 39 лет ($M = 22,34$; $SD = 3,44$).

Для дальнейшего анализа с целью обеспечения большей однородности и сопоставимости из этой выборки были отобраны иностранные студенты из стран Азии (исключены студенты из других регионов мира):

— 115 студентов из азиатских стран *дальнего зарубежья* (Бангладеш, Вьетнам, Индия, Индонезия, Китай, Монголия, Турция, Шри-Ланка), из них 81 (70,4%) девушка и 34 (29,6%) юноши в возрасте от 18 до 39 лет ($M = 23,33$; $SD = 2,98$);

— 65 студентов из азиатских стран *ближнего зарубежья*, т.е. стран СНГ или бывших республик СССР (Азербайджан, Армения, Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан), из них 52 (80%) девушки и 13 (20%) юношей в возрасте от 17 до 30 лет ($M = 20,66$; $SD = 2,63$). В эту подвыборку включались только студенты, для которых русский язык не является родным (они изучают его в РУДН как иностранный язык).

Выборка российских студентов включила 257 студентов, из которых 183 (71,2%) девушки и 74 (28,8%) юноши в возрасте от 17 до 36 лет ($M = 19,86$; $SD = 2,05$).

Методики. Для диагностики применялся комплекс методик, обоснованный и апробированный в наших предыдущих исследованиях (Бычкова, 2023; Новикова, Бычкова, 2024, 2025; Новикова, Бычкова, Новиков, 2025), что обеспечило сопоставимость полученных данных.

С помощью авторской «*Шкалы диагностики отношения студентов к ЦОТ*» (Бычкова, 2023; Новикова, Бычкова, 2024; Novikova et al., 2023) измерялось общее отношение к ЦОТ и его компоненты — эмоциональный, когнитивный и

поведенческий. Методика включает три субшкалы по 12 пунктов в каждой:

— эмоциональный компонент ($\alpha = 0,90$; $\omega = 0,89$) — отражает эмоциональную оценку студентами использования ЦОТ, например: «*Мне нравится, что цифровые технологии можно применять для проведения семинаров и практических занятий онлайн*»;

— когнитивный компонент ($\alpha = 0,89$; $\omega = 0,88$) — фиксирует понимание и представления студентов о возможностях ЦОТ, например: «*Я знаком с принципами использования цифровых устройств и технологий на семинарских занятиях в учебных целях*»;

— поведенческий компонент ($\alpha = 0,83$; $\omega = 0,82$) — оценивает готовность и активность использования студентами ЦОТ, например: «*Я часто использую цифровые устройства и технологии на семинарских занятиях в учебных целях*».

Сумма по трем шкалам отражает общее отношение студентов к ЦОТ ($\alpha = 0,95$; $\omega = 0,86$). Согласие с утверждениями респонденты оценивают, используя 5-балльную шкалу Ликерта. Баллы по каждой субшкале могут варьировать от 12 до 60, а по общему показателю — от 36 до 180 (Бычкова, 2023; Новикова, Бычкова, 2024; Novikova et al., 2023).

Опросник «*Шкалы академической мотивации*» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014) применялся для определения выраженности разных типов мотивов учебной деятельности студентов: внутренней (мотивация познания, достижения и саморазвития), внешней (мотивация самоуважения, интроецированная и экстерналиная) и амотивации (отсутствие интереса и осмысленности учебной деятельности). Опросник содержит 28 ут-

верждений, с которыми предлагается выразить степень согласия по 5-балльной шкале Ликерта. Баллы по каждой из 7 шкал академической мотивации могут варьироваться от 4 до 20 (Гордеева, Сычев, Осин, 2014).

Личностные черты (нейротизм, экстраверсия, открытость, согласие и добросовестность) диагностировались с использованием русскоязычной версии *Пятифакторного опросника* (NEO-FFI) в адаптации М.В. Бодунова и С.Д. Бирюкова (Bodunov, Biryukov, 1989). Опросник состоит из 60 утверждений, с которыми респондент выражает степень согласия по 5-балльной шкале Ликерта. Оценки по каждой из личностных черт могут варьировать от 12 до 60 баллов.

Статистический анализ проводился в jamovi, версия 2.7.33³ с использованием методов описательной статистики, критерия Шапиро–Уилка, *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок, *F*-критерия Фишера, множественного регрессионного анализа (обратная пошаговая регрессия).

Результаты

Сравнительный и регрессионный анализ компонентов отношения к ЦОТ в общих выборках иностранных и российских студентов

В табл. 1 представлены результаты сравнительного анализа выраженности отношения к ЦОТ в общей выборке иностранных и выборке российских студентов, которые убедительно свидетельствуют о том, что по всем параметрам

иностранные студенты относятся к ЦОТ менее позитивно, чем российские (все различия являются статистически значимыми при $p < 0,001$ и размерах эффектов от 0,576 по модулю и выше). Однако различия не велики в абсолютных цифрах, следовательно, иностранные студенты достаточно положительно оценивают ЦОТ (137,14 баллов при максимуме 180). Как и в выборке российских студентов, в общей выборке иностранных студентов наиболее выражен *эмоциональный* компонент, а наименее — *поведенческий* (см. табл. 1).

Результаты регрессионного анализа (Приложение А, табл. А1) показывают сходства и различия наиболее значимых («лучших») предикторов параметров отношения к ЦОТ в сравниваемых группах. Полностью совпадают предикторы для *эмоционального* компонента — согласие и мотивация саморазвития с положительными вкладами. Одинаковыми предикторами являются познавательная мотивация для *когнитивного* компонента и добросовестность — для *поведенческого*. Разными предикторами *когнитивного компонента* является добросовестность с положительным вкладом для иностранных студентов и экстернальная мотивация с отрицательным вкладом — для российских; *поведенческого компонента* — мотивация саморазвития с положительным вкладом для иностранных студентов, а также экстернальная мотивация и амотивация с отрицательными вкладами для российских студентов.

Лучшие предикторы для *общего отношения к ЦОТ* в двух группах не совпа-

³ The jamovi project (2025). jamovi. (Version 2.7) [Computer Software]. Retrieved from: <https://www.jamovi.org>. June 12, 2026.

Таблица 1 / Table 1

Базовые статистики компонентов отношения к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) в выборках иностранных ($N = 223$) и российских ($N = 257$) студентов и значимость различий между ними (t -критерий Стьюдента)
Basic statistics for the components of attitudes towards the digital educational technologies (DETs) in samples of international ($N = 223$) and Russian ($N = 257$) university students and the significance of differences between them (Student's t -test)

Компоненты отношения к ЦОТ / Components of attitudes towards DETs	Иностранные студенты / International university students		Российские студенты / Russian university students		t -критерий / t -test	Уровень значимости / p -level	d Коэна / Cohen's d
	$M (SD)$	Me	$M (SD)$	Me			
Эмоциональный / Emotional	48,67 (8,17)	49	53,06 (7,10)	55	-6,298	< 0,001	-0,576
Когнитивный / Cog- nitive	45,05 (7,24)	45	51,18 (6,43)	52	-9,812	< 0,001	-0,898
Поведенческий / Behavioral	43,42 (7,37)	43	48,61 (6,43)	48	-8,242	< 0,001	-0,754
Отношение к ЦОТ / Attitude towards DETs	137,14 (20,55)	138	152,84 (16,97)	155	-9,167	< 0,001	-0,839

дают: для иностранных студентов — это добросовестность и мотивация саморазвития с положительными вкладами и амотивация с отрицательным вкладом, а для российских студентов — познавательная мотивация с положительным вкладом и экстернальная мотивация с отрицательным.

Сравнительный и регрессионный анализ параметров отношения к ЦОТ в выборках иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья и российских студентов

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (F -критерий Фишера) свидетельствуют о наличии значимых различий по всем параметрам отношения к ЦОТ между группой российских студентов и обеими группами иностран-

ных студентов (табл. 2). Дополнительные попарные сравнения с помощью t -критерия Стьюдента выявили, что у российских студентов по сравнению со студентами из дальнего зарубежья значимо выше все параметры отношения к ЦОТ (при $p < 0,001$ и размерах эффектов от 0,73 по модулю и выше), по сравнению со студентами из ближнего зарубежья — все различия также значимы, но наименее выражены по показателям эмоционального компонента ($p = 0,006$, размер эффекта по модулю — 0,385). В свою очередь, у иностранных студентов из ближнего зарубежья по сравнению со студентами из дальнего зарубежья статистически значимо выше большинство из параметров отношения к ЦОТ ($p \leq 0,05$, размеры эффекта от 0,322 до 0,433), кроме показателей поведенческого компо-

нента ($p = 0,369$, размер эффекта по модулю — 0,14).

Сравнение результатов регрессионного анализа в выборках иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья (Приложение А, табл. А2) и в выборке российских студентов (Приложение А, табл. А1) практически не выявило совпадающих значимых предикторов для параметров отношения к ЦОТ, особенно в группах иностранных студентов. Предиктором *эмоционального компонента* для студентов из ближнего зарубежья является добросовестность, дальнего зарубежья — мотивация саморазвития, для российских студентов — согласие и

мотивация саморазвития. Лучшим предиктором *когнитивного компонента* для студентов из ближнего зарубежья является нейротизм с отрицательным вкладом, дальнего зарубежья — мотивация саморазвития с положительным вкладом, для российских студентов выявлено два предиктора: познавательная мотивация с положительным вкладом и экстернализационная мотивация с отрицательным вкладом. Для *поведенческого компонента* в группе студентов из ближнего зарубежья вновь единственным значимым предиктором является нейротизм с отрицательным вкладом, в группе студентов из дальнего зарубежья мотивация саморазвития

Таблица 2 / Table 2

Базовые статистики компонентов отношения к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) в выборках иностранных студентов из ближнего ($N = 65$) и дальнего зарубежья ($N = 115$) и российских студентов ($N = 257$) и значимость различий между ними (F -критерий Фишера)

Basic statistics for the components of attitudes towards the digital educational technologies (DETs) among international students from CIS countries ($N = 65$) and non-CIS countries ($N = 115$) and Russian university students ($N = 257$) and the significance of differences between them (Fisher's F -test)

Компоненты отношения к ЦОТ / Components of attitudes towards DETs	Иностранные студенты / International university students				Российские студенты / Russian university students		<i>F</i> -критерий / <i>F</i> -test	Уровень значимости / <i>p</i> -level
	Ближнее зарубежье / CIS countries		Дальнее зарубежье / Non-CIS countries					
	<i>M (SD)</i>	<i>Me</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Me</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Me</i>		
Эмоциональный / Emotional	50,20 (8,06)	52	47,70 (8,01)	48	53,06 (7,10)	55	21,260	< 0,001
Когнитивный / Cognitive	46,90 (7,42)	48	43,80 (6,88)	44	51,18 (6,43)	52	50,810	< 0,001
Поведенческий / Behavioral	44,10 (8,58)	44	43,10 (6,69)	43	48,61 (6,43)	48	30,534	< 0,001
Отношение к ЦОТ / Attitude towards DETs	141,00 (22,00)	145	135,00 (19,50)	136	152,84 (16,97)	155	41,962	< 0,001

снова выступает предиктором с положительным вкладом, но на этот раз вместе с амотивацией с отрицательным вкладом, в группе российских студентов — добросовестность с положительным вкладом, экстернатальная мотивация и амотивация с отрицательными вкладами. И, наконец, для *общего отношения к ЦОТ* значимым предиктором в группе студентов из ближнего зарубежья опять является нейротизм с отрицательным вкладом, в группе студентов из ближнего зарубежья — мотивация саморазвития с положительным вкладом, в группе российских студентов — познавательная мотивация с положительным и экстернатальная мотивация с отрицательным вкладами.

Обсуждение результатов

Результаты исследования особенно-стей отношения к ЦОТ у иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья, обучающихся в российском вузе, в целом подтвердили первую гипотезу о том, что иностранные студенты менее позитивно относятся к использованию цифровых технологий в образовании по сравнению с российскими студентами. С учетом того, что отношение иностранных студентов к ЦОТ связано с различными внешними и внутренними факторами (Абрамова, Филькина, Сухушина, 2021; Aristovnik et al., 2020; Atan, Diop, 2024; Lin, Nguyen, 2021; Novikov, 2020; Tian, Lu, 2022), гипотеза была проверена при сравнении выборок студентов одного и того же многонационального университета, обучающихся на одном факультете по близким направлениям подготовки (психология, филология, лингвистика), что позволило проконтролировать фактор электронной образовательной среды

вуза, а также факторы общей организации учебного процесса в вузе, системы оценки результатов обучения и т.п. Более того, сначала гипотеза была проверена на общей выборке иностранных студентов, включающих представителей разных стран мира, как это было сделано во многих предшествующих исследованиях по аналогичной тематике (Абрамова, Филькина, Сухушина, 2021; Бондаренко и др., 2022; Chen, 2023; Novikov, 2020; Tian, Lu, 2022; Zhang, Zhang, Meng, 2024). Затем — для контроля факторов близости культур — на специально подобранных более однородных выборках студентов, представляющих страны Азии с разной «дистанцией» относительно России: «ближнее» зарубежье (страны СНГ) и «дальнее» зарубежье.

Различия между российскими и иностранными студентами являются значимыми по всем параметрам отношения к ЦОТ и наиболее выраженными при сравнении российских студентов с представителями дальнего зарубежья, что подтверждает дополнительную гипотезу и результаты пилотажного исследования (Новикова, Бычкова, Новиков, 2025). На наш взгляд, более сдержанное отношение к ЦОТ со стороны иностранных студентов объясняется проблемами с владением русским языком, в том числе — научной терминологией; различиями цифровых технологий, используемых в российской и зарубежных образовательных системах; культурными различиями, которые могут сказываться на адаптационных процессах, что, в целом, подтверждает данные предшествующих исследований (Абрамова, Филькина, Сухушина, 2021; Балакирева, Фэн, 2023; Бондаренко и др., 2022; Оухейш, 2022; Aristovnik et

al., 2020; Gómez-Rey, Barbera, Fernández-Navarro, 2016; Liu et al., 2010; Novikov, 2020; Zhang, Kenny, 2010).

Показательно, что во всех сравниваемых выборках выявлено аналогичное соотношение компонентов отношения к ЦОТ: наиболее выражен эмоциональный компонент, наименее — поведенческий, что соответствует результатам наших исследований не только на выборках студентов (Новикова, Бычкова, 2024), но и преподавателей (Новикова, Бычкова, 2025) — всем участникам образовательного процесса в принципе нравится появление новых технологий в обучении и преподавании, но они более сдержанно оценивают свою готовность их использовать. Близкие между собой и самые низкие показатели поведенческого компонента ЦОТ у иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья свидетельствуют о необходимости развития их цифровой компетентности с учетом специфики электронной образовательной среды российских вузов.

Для проверки второй и третьей гипотез о соотношении мотивационных и индивидуально-личностных предикторов компонентов отношения к ЦОТ в выборках иностранных и российских студентов были построены и отобраны регрессионные модели с наименьшим количеством предикторов и более высокими показателями R^2_{adj} . Отметим, что все полученные модели объясняют относительно небольшой процент дисперсии изучаемых показателей (от 4 до 32%) и это вполне логично с учетом большого количества факторов, с которыми связаны отношение к ЦОТ и его компоненты. Данные о самых относительно высоких процентах объясненной дисперсии (от 25% до 32%) в вы-

борке иностранных студентов из дальнего зарубежья соответствуют результатам корреляционного анализа, проведенного в пилотажном исследовании (Новикова, Бычкова, Новиков, 2025). Этот факт свидетельствует о большей значимости психологических факторов отношения к ЦОТ (в данном случае — академической мотивации) в этой выборке по сравнению с выборками российских студентов и студентов из стран ближнего зарубежья, а также подчеркивает необходимость специальной работы по развитию внутренних типов мотивации в программах межкультурной адаптации в новой образовательной среде для студентов из стран дальнего зарубежья.

Вторая гипотеза исследования, основанная на результатах предшествующих исследований отношения к ЦОТ и заключающаяся в предположении о том, что разные виды академической мотивации чаще будут значимыми предикторами отношения к ЦОТ по сравнению с личностными чертами во всех изучаемых группах студентов, подтвердилась частично.

Так, при сравнении регрессионных моделей для общей выборки иностранных студентов и выборки российских студентов выделяется положительный вклад внутренних видов академической мотивации в выраженность большинства компонентов отношения к ЦОТ — мотивации саморазвития (для иностранных студентов) и познавательной мотивации (для российских студентов), что наиболее наглядно проявляется при анализе моделей для суммарного отношения к ЦОТ. Необходимо также подчеркнуть положительный вклад добросовестности как наиболее универсального индивидуально-личностного предиктора

отношения к ЦОТ в общей выборке иностранных студентов в отличие от общей выборки российских студентов.

Однако «лучшими» предикторами выраженности компонентов отношения к ЦОТ в выборке студентов из ближнего зарубежья являются только личностные черты (добросовестность для эмоционального компонента, нейротизм с отрицательным вкладом для когнитивного и поведенческого компонентов и суммарного показателя), а в выборке студентов из дальнего зарубежья — только виды академической мотивации (мотивация саморазвития с положительным вкладом и амотивация — с отрицательным). Вторая гипотеза наиболее полно подтвердилась в выборке российских студентов: мотивационные переменные (познавательная мотивация и мотивация саморазвития с положительными вкладами и экстернальная мотивация и амотивация с отрицательными) в разных сочетаниях являются значимыми предикторами всех параметров отношения к ЦОТ, а личностные черты (согласие и добросовестность) — только двух компонентов, что, в целом, соответствует выводам ранее проведенных исследований (Бычкова, 2023).

Соответственно, третья гипотеза о том, что личностные черты чаще являются значимыми предикторами отношения к ЦОТ для иностранных студентов по сравнению с российскими, подтвердилась только для общей выборки иностранных студентов из разных стран и выборки иностранных студентов из ближнего зарубежья.

Таким образом, полученные данные позволяют уточнить и конкретизировать выводы многочисленных исследований,

в которых была показана необходимость учитывать межкультурные различия при разработке и внедрении различных форм онлайн-обучения и использования ЦОТ (Aristovnik et al., 2020; Gómez-Rey, Barbera, Fernández-Navarro, 2016; Lin, Nguyen, 2021; Liu et al., 2010; Novikov, 2020; Tian, Lu, 2022). С одной стороны, при разработке программ психолого-педагогической поддержки и адаптации для иностранных студентов из дальнего зарубежья важно предусмотреть развитие у них внутренних видов академической мотивации, а для студентов из ближнего зарубежья — работу по снижению тревожности, неуверенности в себе и повышению эмоциональной стабильности. С другой стороны, необходима разработка программ по повышению и улучшению заинтересованности, осознанности, практических навыков у иностранных студентов при работе с ЦОТ конкретного вуза, что может способствовать их лучшей адаптации к образованию в России.

Выводы

Исследование особенностей отношения к ЦОТ у иностранных студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья, обучающихся в российских вузах, позволяет сделать следующие выводы.

1. Подтверждены и уточнены межкультурные различия как в выраженности отношения к ЦОТ и его компонентов (эмоционального, когнитивного и поведенческого), так и в их соотношениях с мотивационными и индивидуально-личностными факторами у студентов из разных стран и регионов мира.

2. Установлено, что иностранные студенты (особенно из азиатских стран

дальнего зарубежья) менее позитивно относятся к ЦОТ по сравнению с российскими студентами, но при этом во всех исследованных выборках сохраняется доминирование эмоционального и наименьшая выраженность поведенческого компонентов.

3. Выявлено, что мотивационные факторы и, прежде всего, мотивация саморазвития вносят более значимый положительный вклад в отношение к ЦОТ по сравнению с индивидуально-личностными у студентов из азиатских стран дальнего зарубежья, а личностные черты (добросовестность с положительным вкладом и нейротизм — с отрицательным) более значимы для студентов из азиатских стран СНГ.

4. Практические приложения результатов исследования связаны с разработкой и апробацией психолого-педагогических программ адаптации иностранных студентов из разных регионов мира к обучению в России с учетом особенностей использования ЦОТ в учебном процессе российских вузов.

Перспективы исследования связаны с преодолением его ограничений, перечисленных ниже.

Ограничения. Ограничения исследования связаны с относительно небольшим размером выборки иностранных студентов, неравномерной представленностью в ней студентов из разных стран мира, несбалансированностью выборки по полу, включением в нее только студентов социальных и гуманитарных направлений подготовки; использованием для диагностики самоотчетных методик на русском языке; недостаточным вниманием к дополнительным факторам — уровень владения русским языком, длительность проживания и обучения в России, наличие и уровень цифровой грамотности и т.п.

Limitations. The limitations of the study are related to the relatively small sample size of international students, the uneven representation of students from different countries, the unbalanced gender sample, and the inclusion of only students majoring in social sciences and humanities. The study also relied only on self-report tools in Russian for diagnosis. Insufficient attention was paid to additional factors, such as Russian language proficiency, length of residence and study in Russia, digital literacy, and so on.

Список источников / References

1. Абрамова, М.О., Филькина, А.В., Сухушина, Е.В. (2021). Вызовы интернационализации для российского высшего образования: влияние пандемии COVID-19 на образовательный опыт иностранных студентов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, (4), 117–146. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-117-146>
Abramova, M.O., Filkina, A.V., Sukhushina, E.V. (2021). Challenges to internationalization in Russian higher education: The impact of the COVID-19 pandemic on the international student experience. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, (4), 117–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-117-146>
2. Алешковский, И.А., Гаспаршвили, А.Т., Крухмалева, О.В., Нарбут, Н.П., Савина, Н.Е. (2020). Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности. *Высшее образование в России*, 29(10), 86–100. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>

- Aleshkovskiy, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2020). Russian university students about distance learning: Assessments and opportunities. *Higher Education in Russia*, 29(10), 86–100. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>
3. Балакирева, Э.В., Фэн, Ш. (2023). Исследование проблем дистанционного образования иностранных аспирантов. *Человек и образование*, (1), 168–177. <https://doi.org/10.54884/S181570410025133-1>
Balakireva, E., Feng, S. (2023). Study of distance education problems of foreign postgraduate students. *Man and Education*, (1), 168–177. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/s181570410025133-1>
4. Бондаренко, В.В., Полутин, С.В., Танина, М.А., Юдина, В.А. (2022). Пост-эффекты пандемии COVID-19: удовлетворенность иностранных студентов дистанционным обучением в российских вузах. *Интеграция образования*, 26(4), 671–687. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687>
Bondarenko, V.V., Polutin, S.V., Tanina, M.A., Yudina, V.A. (2022). Post-effects of the COVID-19 pandemic: Satisfaction of foreign students with telelearning in Russian universities. *Integration of Education*, 26(4), 671–687. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687>
5. Бычкова, П.А. (2023). Личностные черты и мотивация как предикторы отношения к цифровым образовательным технологиям у студентов и преподавателей: дисс. канд. психол. наук. М.: РУДН.
Bychkova, P.A. (2023). *Personality traits and motivation as predictors of university students' and teachers' attitudes toward digital educational technologies*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RUDN University. (In Russ.).
6. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 96–107.
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2014). “Academic motivation scales” questionnaire. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 35(4), 96–107. (In Russ.).
7. Мясисhev, В.Н. (1995). *Психология отношений: избранные психологические труды*. Под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: Изд-во «МОДЭК».
Myasishchev, V.N. (1995). *Psychology of relations: selected psychological works*. Moscow: MODEK Publ. (In Russ.).
8. Новикова, И.А., Бычкова, П.А. (2024). Отношение к цифровым образовательным технологиям у студентов: определение, диагностика, гендерные особенности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(1), 70–84. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-04>
Novikova, I.A., Bychkova, P.A. (2024). Attitudes towards digital educational technologies among university students: concept, measurement, and gender differences. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(1), 70–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-04>
9. Новикова, И.А., Бычкова, П.А. (2025). Особенности отношения к цифровым образовательным технологиям у преподавателей с разным стажем работы в вузе. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(4), 299–328. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-50>
Novikova, I.A., Bychkova, P.A. (2025). Attitudes towards digital educational technologies among university teachers with different spans of professional experience. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(4), 299–328. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-50>

10. Новикова, И.А., Бычкова, П.А., Новиков, А.Л. (2025). Межкультурная коммуникация и цифровизация: особенности отношения к цифровым образовательным технологиям у иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья. В: В.В. Гриценко, О.С. Павлова (Отв. ред.), *Этнопсихология: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции* (с. 162–164). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025.
Novikova, I.A., Bychkova, P.A., Novikov, A.L. (2025). Intercultural communication and digitalization: Attitudes towards digital educational technologies among international students from CIS and non-CIS countries.. In: V.V. Gritsenko, O.S. Pavlova (Eds.), *Ethnopsychology: Theory and Practice. Conference Proceedings* (pp. 162–164). Moscow: MSUPE. (In Russ.).
11. Оухейш, Т.Х.М. (2022). Адаптация иностранных учащихся в условиях дистанционного образования. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*, (3), 144–150. <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2022-3-144-150>
Ouheish, T.H.M. (2022). Adaptation of foreign students in the conditions of distance education. *Bulletin of Tula State University. Humanities*, (3), 144–150. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2022-3-144-150>
12. Панченко, Л.С., Бакрадзе, Н.Ю. (2022). Дистанционное обучение иностранных студентов: проблемы и перспективы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, (1), 95–100.
Panchenko, L., Bakradze, N. (2022). Distance education of foreign students: issues and prospects. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, (1), 95–100. (In Russ.).
13. Сорокова, М.Г., Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П. (2021). Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета. *Психологическая наука и образование*, 26(2), 52–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>
Sorokova, M.G., Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2021). Scale for Assessing University Digital Educational Environment (AUDEE Scale). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26(2), 52–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>
14. Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
15. Atan, N., Diop, T. (2024). The analysis of satisfaction levels of international students learning Turkish as a foreign language online during the pandemic. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 23(1), 135–144.
16. Bodunov, M.V., Biryukov, S.D. (1989). *Big 5: Five-Factor Inventory. Adapted and reproduced by special permission of the Publisher, Psychological Assessment Resources from the NEO Five Factor Inventory by P. Costa, R. McCrae*. Moscow: Institute of Psychology RAS.
17. Brika, S.K.M., Chergui, K., Algamdi, A., Musa, A.A., Zouaghi, R. (2022). E-learning research trends in higher education in light of COVID-19: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762819>
18. Chen, L.-H. (2023). Moving forward: International students' perspectives of online learning experience during the pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100276>
19. Cretu, D.M., Ho, Y.-S. (2023). The impact of COVID-19 on educational research: A bibliometric analysis. *Sustainability*, 15(6), 5219. <https://doi.org/10.3390/su15065219>
20. Dugina, G.A. (2020). Approaches to foreign languages distance learning: How to establish dialogue of cultures. In: E. Tareva, T.N. Bokova (Eds.), *Dialogue of Cultures — Culture of Dialogue*:

- from Conflicting to Understanding, vol 95. Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 236–248). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.26>
21. Gómez-Rey, P., Barbera, E., Fernández-Navarro, F. (2016). The impact of cultural dimensions on online learning. *Educational Technology & Society*, 19(4), 225–238.
 22. Guillén-Gámez, F.D., Romero Martínez, S.J., Ordóñez Camacho, X.G. (2020). Diagnosis of the attitudes towards ICT of education students according to gender and educational modality. *Apertura*, 12(1). <https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1786>
 23. John, C. (2023). Is E-learning a learning? University international students' views. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(6). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i06.11389>
 24. Koris, R., Mato-Díaz, F.J., Hernández-Nanclares, N. (2021). From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, 20(4), 463–478. <https://doi.org/10.1177/14749041211021247>
 25. Lin, Y., Nguyen, H. (2021). International students' perspectives on e-learning during COVID-19 in higher education in Australia: A study of an Asian student. *Electronic Journal of E-Learning*, 19(4), 241–251. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.4.2349>
 26. Liu, X., Liu, S., Lee, S.-h., Magjuka, R.J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology & Society*, 13(3), 177–188.
 27. Novikov, P. (2020). Impact of COVID-19 emergency transition to on-line learning on international students' perceptions of educational process at Russian University. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(3), 270–302.
 28. Novikova, I.A., Bychkova, P.A., Shlyakhta, D.A., Novikov, A.L. (2023). Attitudes towards digital educational technologies scale for university students: Development and validation. *Computers*, 12(9), 176. <https://doi.org/10.3390/computers12090176>
 29. Svenningsson, J., Höst, G., Hultén, M., Hallström, J. (2022). Students' attitudes toward technology: Exploring the relationship among affective, cognitive and behavioral components of the attitude construct. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(3), 1531–1551. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09657-7>
 30. Tian, M., Lu, G. (2022). Online learning satisfaction and its associated factors among international students in China. *Frontiers in Psychology*, 13, 916449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.916449>
 31. Tzafilkou, K., Perifanou, M., Economides, A.A. (2021). Development and validation of a students' remote learning attitude scale (RLAS) in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7279–7305. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10586-0>
 32. VandenBos, G.R. (Ed.). (2015). APA dictionary of psychology (2nd ed.). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14646-000>
 33. Zhang, Z., Kenny, R. (2010). Learning in an online distance education course: Experiences of three international students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 17–36. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.775>
 34. Zhang, Y., Zhang, X., Meng, Z. (2024). Effect of interactive immediacy on online learning satisfaction of international students in Chinese universities: The chain mediating role of learning interest and academic engagement. *Acta Psychologica*, 244, 104202. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104202>

Приложение / Appendix

Приложение А. Результаты регрессионного анализа. <https://doi.org/10.17759/sps.2026170305>

Appendix A. Regression analysis results. <https://doi.org/10.17759/sps.2026170305>

Новикова И.А., Бычкова П.А., Новиков А.Л. (2026)
Отношение к цифровым образовательным
технологиям у иностранных и российских студентов...
Социальная психология и общество,
17(3), 70–88.

Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L. (2026)
Attitudes towards digital educational technologies
among international and Russian students...
Social Psychology and Society,
17(3), 70–88.

Информация об авторах

Ирина Александровна Новикова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1547>, e-mail: novikova-ia@rudn.ru

Полина Александровна Бычкова, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-7262>, e-mail: bychkova-pa@rudn.ru

Алексей Львович Новиков, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3482-5070>; e-mail: novikov-al@rudn.ru

Information about the authors

Irina A. Novikova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Philology Department, RUDN University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1547>, e-mail: novikova-ia@rudn.ru

Polina A. Bychkova, Candidate of Science (Psychology), Senior Lecturer, Chair of Psychology and Pedagogy, Philology Department, RUDN University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-7262>, e-mail: bychkova-pa@rudn.ru

Alexey L. Novikov, Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Chair of the General and Russian Linguistics, Philology Department, RUDN University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3482-5070>, e-mail: novikov-al@rudn.ru

Вклад авторов

Новикова И.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование и проведение исследования; сбор и анализ данных; контроль за проведением исследования.

Бычкова П.А. — написание и оформление рукописи; планирование и проведение исследования; сбор и анализ данных; применение статистических и математических методов для анализа данных.

Новиков А.Л. — написание и оформление рукописи; планирование и проведение исследования; сбор и анализ данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Irina A. Novikova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning and conducting of the research; data collection and analysis; control over the research.

Polina A. Bychkova — writing and design of the manuscript; planning and conducting of the research; application of statistical and mathematical methods for data analysis; data collection and analysis.

Alexey L. Novikov — writing and design of the manuscript; planning and conducting of the research; data collection and analysis.

Новикова И.А., Бычкова П.А., Новиков А.Л. (2026)
Отношение к цифровым образовательным
технологиям у иностранных и российских студентов...
Социальная психология и общество,
17(3), 70–88.

Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L. (2026)
Attitudes towards digital educational technologies
among international and Russian students...
Social Psychology and Society,
17(3), 70–88.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом РУДН (протокол № 050422-0-121 от 10.05.2022 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of RUDN University (report no 050422-0-121, 2022/05/10).

Поступила в редакцию 23.06.2026

Received 2026.06.23

Поступила после рецензирования 31.07.2026

Revised 2026.07.31

Принята к публикации 14.09.2026

Accepted 2026.09.14

Опубликована 30.09.2026

Published 2026.09.30