

Психологические аспекты цифровизации образования / Psychological Aspects of the Digitalization of Education

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/2658-4034-2026-17-1-966](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-966)

EDN: LUTBQD

УДК 159.9.072.43



Потребности и мотивации студентов как основа персонализации цифровой образовательной среды вуза

Е.Г. Курбатова, Е.Г. Фильштинская

*Самарский государственный медицинский университет, Самара,
Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. Цифровые образовательные среды, получившие толчок к развитию в пандемию 2020 года, нуждаются в срочной оптимизации из-за риска разрыва между компетенциями выпускников и ожиданиями работодателей. Дистанционное обучение удобно, но ограничивает коммуникации, требует высокого уровня активности и саморегуляции учащихся. Для повышения эффективности цифровых образовательных сред предлагается персонализированный подход, учитывающий индивидуальные характеристики, потребности и предпочтения студентов.

Цель – исследование взаимосвязей базовых психологических потребностей и мотиваций студентов и комплексной оценки ими цифровой образовательной среды (ЦОС) вуза для определения условий персонализации ЦОС.

Материалы и методы. Выборку исследования составили 68 студентов СамГМУ, обучающихся на 1-5 курсах в возрасте 17-23 лет, среди которых 11 молодых людей и 57 девушек. Метод исследования – тестирование. Психодиагностические методики: Шкала оценки цифровой образовательной среды университета (М. Г. Сорокова, Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова, 2023); Шкала удовлетворения базовых психологических потребностей (М. Gagne, в адаптации И. Ю. Суворовой, А. А. Бабий, Н. В. Корзун, 2022); Шкалы академической мотивации (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин, 2012); Опросник мотивов аффилиации (А. Mehrabian, в адаптации С. А. Шапкина, 1997). Статистический анализ осуществлялся при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты. Для эффективной работы цифровой образовательной среды важно учитывать индивидуальные характеристики каждого студента, включая возраст, потребность в автономии, принадлежности, компетентности и академической мотивации. Необходимо обеспечить младшим студентам больше поддержки. Студентам

с потребностью в автономии важны конкретные рекомендации и обратная связь. Важно понимать причины появления нечестных стратегий поведения и разрабатывать меры их предотвращения, создавая атмосферу доверия и социальной вовлеченности. Повышение привлекательности ЦОС достигается развитием внутренней мотивации студентов и созданием системы стимулирования успешности в учебе.

Ключевые слова: цифровизация образования; цифровая образовательная среда; базовые психологические потребности; академическая мотивация; мотивация аффилиации; персонификация обучения

Для цитирования. Курбатова, Е. Г., & Фильштинская, Е. Г. (2026). Потребности и мотивации студентов как основа персонификации цифровой образовательной среды вуза. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-1), 506–523. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-966>

Student needs and motivations as the basis of university digital educational environment personalization

E.G. Kurbatova, E.G. Filshtinskaya

Samara State Medical University, Samara, Russian Federation

Abstract

Background. Digital educational environments, which have received an impetus for development in the 2020 pandemic, need to be urgently optimized due to the risk of a gap between graduates' competencies and employers' expectations. Distance learning is convenient, but it limits communication, requires a high level of activity and self-regulation of students. To increase the effectiveness of digital educational environments, a personalized approach is proposed that takes into account the individual characteristics, needs and preferences of students.

Purpose – a study of the relationships between students' basic psychological needs and motivations and their comprehensive assessment of the university's digital educational environment (DEE) to determine the conditions for personalizing DEE.

Materials and methods. The study sample consisted of 68 SamSMU students enrolled in 1-5 courses aged 17-23 years, including 11 young men and 57 girls. The research method is testing. Psychodiagnostic methods: Scale of assessment of the university's digital educational environment (M. G. Sorokova et al., 2023); Scale of satisfaction of basic psychological needs (M. Gagne, adapted by I. Y. Suvorova et al., 2022); Scales of academic motivation (T. O. Gordeeva et al., 2012); Questionnaire of affiliation motives (A. Mehrabian, adapted by S. A. Shapkina, 1997).

Results. For an effective digital educational environment, it is important to take into account the individual characteristics of each student, including age, need for autonomy,

affiliation, competence, and academic motivation. It is necessary to provide more support to younger students. For students with a need for autonomy, specific recommendations and feedback are important. It is important to understand the causes of unfair behavior strategies and develop measures to prevent them, creating an atmosphere of trust and social engagement. Increasing the attractiveness of DSP is achieved by developing students' internal motivation and creating a system to stimulate academic success. Increasing the attractiveness of the CSC is achieved by developing students' internal motivation and creating a system for stimulating academic success.

Keywords: digitalization of education; digital educational environment; basic psychological needs; academic motivation; affiliation motivation; personalization of learning

For citation. Kurbatova, E. G., & Filshtinskaya, E. G. (2026). Student needs and motivations as the basis of university digital educational environment personalization. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-1), 506–523. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-966>

Введение

В начале второй четверти XXI века система высшего образования в России, как и во всем мире, не только широко использует дистанционные формы обучения в сети Интернет наряду с традиционными, но и во многом отдаёт им предпочтение, переводя некоторые виды и направления взаимодействий с обучающимися в цифровую образовательную среду (ЦОС) вуза.

О.Н. Шилова даёт ЦОС следующее определение – это «опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [14, с. 37]. ЦОС выполняет целый ряд функций: педагогическую, образовательную, профессионального становления личности, адаптивную, коммуникативную, информационную, креативно-преобразовательную [6].

Появившись как способ расширения возможностей студента и педагога, обучение в ЦОС приобрело ключевое значение и бурное развитие в период пандемии коронавируса COVID-19 [4; 15; 17]. По прошествии

нескольких лет после длительного антиэпидемического карантина никто из участников уже не представляет себе учебный процесс без преимуществ, предоставляемых цифровыми технологиями.

Продолжается осмысление особенностей, возможностей и ограничений дистанционного образования целым рядом наук: педагогикой, психологией, социологией, юриспруденцией, – и можно с уверенностью сказать, что мы лишь в начале этого пути [3]. Наиболее отчетливые направления развития ЦОС сегодня – исключение рисков прерывания учебного процесса, повышение эффективности обучения, мобильности педагогов и обучающихся, доступности удаленного образования наибольшему количеству людей с различными потребностями в обучении (в том числе людям с ограниченными возможностями здоровья), персонализацию учебного процесса [4; 21].

Являясь в настоящее время наиболее удобной, дистанционная форма обучения имеет свою специфику. Например, процесс преподавания в ЦОС с полным основанием можно считать более трудоемким, чем очное обучение, так как необходима крайне детальная организация учебных курсов и большие временные затраты на текущий контроль, специальная подготовка преподавателей и смена их ролей (с «профессионалов» на «фасилитаторов»). Кроме того, студентам доступны разные по качеству технические средства, у них разные уровни компетенций и мотивации в их использовании, свои культурные особенности [1; 3; 4; 19].

По мнению ряда авторов, ЦОС должна обеспечивать платформу, на которой предоставляется обучающий контент, собственно контент (информацию) и определенный уровень сформированности соответствующих компетенций [11]. Но важнейшим из условий успешного освоения дистанционного курса является самодисциплина обучающегося, его способности к саморегуляции и самостоятельной организации работы во времени [2].

В научной и образовательной среде широко развернута дискуссия об эффективности дистанционного образования. Защитники очной «физической» формы обучения делают акцент на ограничениях онлайн курсов, к числу которых относят невозполнимую ценность практического опыта использования настоящего оборудования, живо-

го взаимодействия с ведущими учеными и специалистами, общения с другими студентами в академическом пространстве и вне его [18]. Использование ЦОС вуза действительно меняет характер коммуникаций субъектов образовательного процесса, что может иметь негативные последствия [16]. Дефицит непосредственного общения усиливает негативные психические состояния в период дистанционного обучения [7]. В этой связи можно предположить, что при конструировании ЦОС и организации работы в ней важно учитывать выраженность и особенности мотивации аффилиации.

К тому же универсальные, рассчитанные «на всех» образовательные услуги в ЦОС перестали удовлетворять как самих студентов, так и работодателей и общество в целом, слишком длительный срок требуется для адаптации выпускников на рабочем месте после стандартизированного обучения. Поэтому так важно для создания эффективной ЦОС в вузе учитывать «не только уровень развития цифровых компетенций студентов, но и их запросы, потребности и предпочтения в этой сфере» [4;20]. По мнению R. Aluko и соавторов, если учебные программы не будут в дальнейшем оптимизированы, ценность профессиональной подготовки в ЦОС может быть нивелирована в условиях столь быстрых изменений контекста. В числе прочих рекомендаций авторы подчеркивают необходимость реализации персонифицированного подхода, ориентированного на каждого студента, что невозможно без определения его нужд [17].

Изучение потребностей и мотиваций студентов в ЦОС началось совсем недавно. По данным современных публикаций, посвященных проблеме, основными потребностями студентов могут быть стремление к автономии в процессе обучения, потребность в актуальности и осмысленности обучения, а также потребность в социальном взаимодействии и сотрудничестве со сверстниками и преподавателями [10; 14; 22].

Л. А. Александровой и М. В. Цепковой проведено многофакторное исследование различий и взаимосвязи мотивации и саморегуляции в зависимости от степени удовлетворенности базовых психологических потребностей студентов (в автономии, в компетентности и в принадлежности) при дистанционном обучении в целях разработки рекомен-

даций по повышению академической мотивации студентов. Авторами не обнаружено статистически значимых различий между группами студентов с разным уровнем удовлетворенности базовых психологических потребностей в зависимости от пола, возраста, направления подготовки, наличия особых образовательных потребностей и востребованности обратной связи. Значимость вклада потребности в связанности (принадлежности) в поддержание академической мотивации также не выявлено, но авторы считают, что удовлетворение данной потребности связано с внутренней мотивацией опосредованно, то есть через фасилитацию двух других потребностей: в автономии и компетенции [1].

М.А. Одинцова и соавторы по результатам своего масштабного исследования, в котором приняли участие 1059 студентов, выделили две группы студентов по оценкам ЦОС вуза, обозначив их как «группу принятия» и «группу сопротивления». Студенты, склонные принимать ЦОС, отличаются в среднем более высокими уровнями самоактивации и саморегуляции, тогда как «группу сопротивления» составляют студенты, сталкивающиеся с психологическими барьерами при работе в ЦОС, с трудностями и ощущением бесполезности учебной деятельности в дистанционном формате, переживающие меньше удовольствия от нее [9].

Изучение особенностей потребностей и мотиваций студентов позволит выстроить их грамотное персонифицированное психолого-педагогическое сопровождение в условиях дистанционного обучения.

В этой связи авторы ставят *целью исследование* взаимосвязей базовых психологических потребностей и мотиваций студентов и комплексной оценки ими цифровой образовательной среды вуза для определения условий персонификации ЦОС.

Материалы и методы

Выборку исследования составили 68 студентов СамГМУ, обучающихся на 1-5 курсах в возрасте 17-23 лет, среди которых 11 молодых людей и 57 девушек. Метод исследования – тестирование. Психодиагностические методики: Шкала оценки цифровой образовательной среды университета (М. Г. Сорокова, Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова, 2023) [12]; Шкала удовлетворения базовых психологических потреб-

ностей (М. Gagne, 2003; в адаптации И. Ю. Суворовой, А. А. Бабий, Н. В. Корзун, 2022) [13]; Шкала академической мотивации (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин, 2012) [5]; Опросник мотивов аффилиации (А. Mehrabian, 1976; в адаптации С. А. Шапкина, 1997) [8]. Статистический анализ осуществлялся при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена в программе SPSS 21,0.

Результаты и обсуждение

Исследование отношения студентов к цифровой образовательной среде позволило получить результаты, отраженные на рисунке 1.

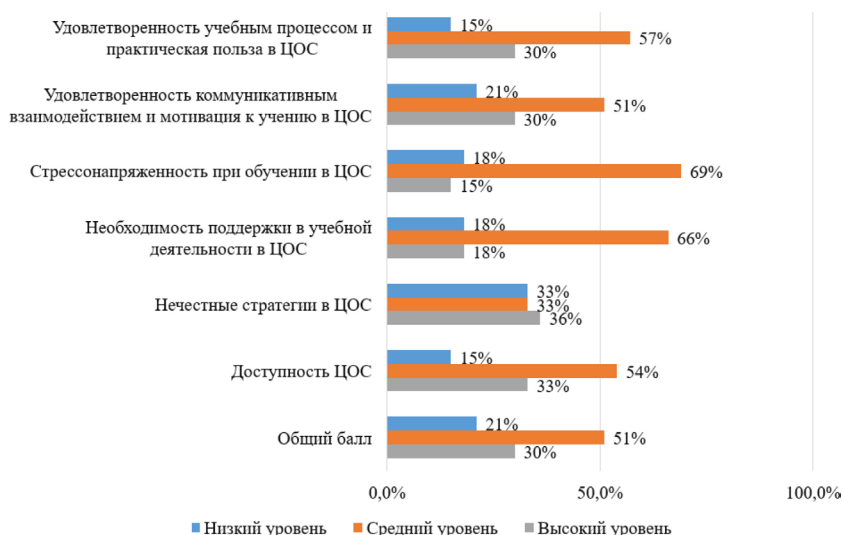


Рис. 1. Отношение студентов к цифровой образовательной среде (%)

Fig. 1. Students' attitudes toward the digital learning environment (%)

Среди опрошенных студентов преобладает средний уровень отношения к ЦОС по большинству оцениваемых шкал. От 15 до 33% студентов имеют низкую удовлетворенность составляющими цифровой образовательной среды, причем наибольшее количество низких оценок приходится на шкалу нечестных стратегий, т.е. 33% студентов не допускает использования нечестных стратегий. Третья часть всех опрошенных имеет положительное отношение к удовлетворенности учебным

процессом, коммуникативным взаимодействием, доступности такой формы обучения. При этом 36% студентов считает результаты оценки знаний в ЦОС нечестными, а 15% полагают, что дистанционное обучение вызывает стресс.

На рисунке 2 показаны результаты исследования удовлетворенности базовых потребностей студентов.

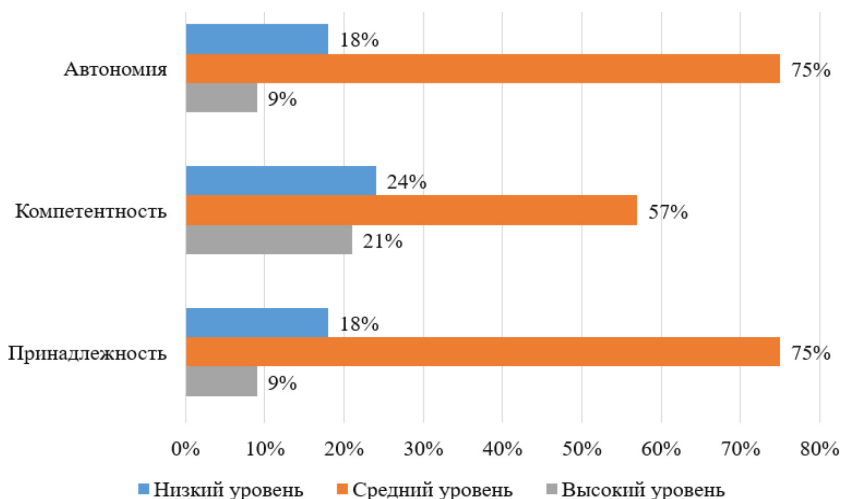


Рис. 2. Удовлетворенность базовых потребностей студентов (%)

Fig. 2. Satisfaction with students' basic needs (%)

Подавляющее большинство опрошенных студентов имеет среднюю степень удовлетворенности потребностей в автономии, компетентности и принадлежности. Пятая часть студентов считает себя компетентной, что проявляется в контроле над своей жизнью в широком смысле слова, а также в контроле над решением текущих задач в узком смысле. Только по 9% полагают, что являются автономными и имеют крепкие социальные связи. Они чувствуют свою субъектность и совершают действия по собственному выбору, а не под влиянием других людей, но их социальное окружение дает им выраженное чувство безопасности и принадлежности к социальной системе.

Результаты исследования академической мотивации студентов показаны на рисунке 3.



Рис. 3. Показатели академической мотивации (ср.зн.)

Fig. 3. Academic motivation indicators (mean)

Ведущим типом академической мотивации является мотивация познания, то есть для студентов ведущим является стремление узнать новое, понять суть изучаемого, поддерживаемое интересом и сопровождающееся положительными эмоциями от получения нового знания. Также выражены мотивация самоуважения (повышение самооценки за счет достижений в учебе) и мотивация саморазвития (стремления к развитию своего потенциала в учебной деятельности). Наименее выражена шкала самомотивации, свидетельствующая об отсутствии интереса к учебе и чувстве бессмысленности обучения.

На рисунке 4 показаны результаты исследования потребности в аффилиации. Выраженность как стремления к установлению и поддержанию хороших отношений с другими людьми, так и страха быть отвергнутым социумом у большинства обследованных студентов соответствуют среднему уровню. По мнению авторов методики, средние значения мотивационных тенденций не позволяют сказать ничего определенного о поведении человека.

Полученные результаты были прокоррелированы между собой. Значимые корреляции представлены в таблице 1.

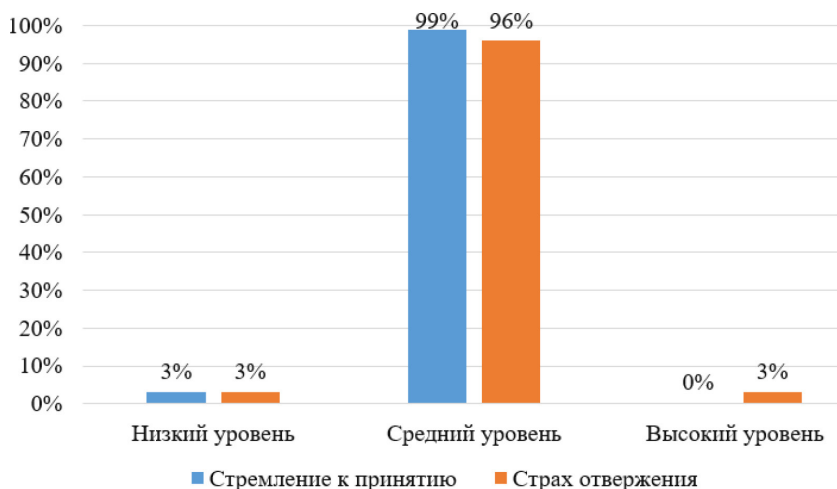


Рис. 4. Показатели потребности в аффилиации (%)

Fig. 4. Indicators of the need for affiliation (%)

Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа данных

Table 1. Results of the correlation analysis of the data

	Стрессо- напряжен- ность при обучении в ЦОС	Необходи- мость под- держки в учеб- ной деятельно- сти в ЦОС	Не- честные страте- гии в ЦОС	До- ступ- ность ЦОС
Возраст	-,125	-,388**	-,335**	,099
Автономия	,296*	,113	-,082	-,056
Компетентность	,102	,028	-,330**	,101
Принадлежность	,102	,113	-,324**	,179
Шкала мотивации достижения	-,255*	-,357**	-,353**	,285*
Шкала мотивации самоува- жения	,034	,278*	-,087	-,036
Шкала интроецированной мо- тивации	-,273*	,058	-,109	,072
Стремление к принятию	,310**	-,012	-,149	,034
Страх отвержения	,129	,197	,262*	-,009

* - корреляция значима на уровне 0,05 (критическое значение r_s равно 0,239);

** - корреляция значима на уровне 0,01 (критическое значение r_s равно 0,310)

Выявлено, что чем более выражена у студента мотивация достижения (стремление добиваться высоких результатов в учебе, получение

удовольствия в процессе решения трудных задач), тем более доступной кажется ему ЦОС ($r_s = 0,285^*$), тем легче ему приобретать компетенции в практической деятельности и глубокие знания в ЦОС ($r_s = -0,255^*$), тем меньше он нуждается в поддержке деятельности в ЦОС ($r_s = -0,357^{**}$) и более не приемлет нечестные стратегии в ЦОС ($r_s = -0,353^{**}$).

Такие же по характеру взаимосвязи, как и у мотивации достижения, существуют у параметра возраста с необходимостью поддержки деятельности в ЦОС ($r_s = -0,388^{**}$) и с нечестными стратегиями в ЦОС ($r_s = -0,335^{**}$). Чем младше студент, тем более он нуждается в поддержке своей деятельности в ЦОС и тем более допустимы для него нечестные стратегии в цифровой образовательной среде. Также тем более неприемлемыми для студента являются нечестные стратегии в ЦОС, чем выше его компетентность (чувство собственного мастерства и контроля над выполняемой задачей) ($r_s = -0,330^{**}$) и принадлежность (социальные связи и высокая забота о других) ($r_s = -0,324^{**}$). Напротив, чем выраженнее страх отвержения другими, тем более допустимы нечестные стратегии ($r_s = 0,262^*$).

Относительно большие трудности в приобретении навыков и знаний в ЦОС испытывают студенты, более склонные осуществлять выбор с опорой на внутренние ориентиры (автономия) ($r_s = 0,296^*$) и руководимые стремлением к принятию ($r_s = 0,310^*$). Легче приобретать компетенции в практической деятельности и глубокие знания в ЦОС тем студентам, у кого сильны чувства стыда и долга перед другими людьми как факторы, побуждающие их учиться хорошо (интроецированная мотивация учебы) ($r_s = -0,273^*$).

Мотивация самоуважения прямо коррелирует с необходимостью поддержки деятельности в ЦОС ($r_s = 0,278^*$), чем выше желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе, тем больше требуется такая поддержка.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в том, что авторами определены потребности и мотивации студентов, своевременный анализ которых может быть полезен для обеспечения персонификации: создания комфортных условий, подбора контента, организации взаимодействия с другими, подходящих конкретному

участнику образовательного процесса, – а значит, повышения эффективности обучения посредством ЦОС. Преимущества учета именно этих компонентов потребностно-мотивационной сферы обучающихся впервые обоснованы их взаимосвязями с субъективными оценками студентами дистанционной формы обучения цифровой образовательной среды вуза.

Цифровая образовательная среда вуза имеет огромный адаптационный потенциал. Она позволяет «подстроить» учебный процесс под индивидуальные потребности и особенности академической мотивации каждого студента, что помогает ему развиваться в своем собственном темпе и достигать лучших результатов, тем самым посредством ЦОС можно персонализировать обучение, что в конечном итоге повышает ценность будущего специалиста [4; 15].

Заключение

1. Обеспечение каждому студенту оптимальных условий для эффективного обучения в ЦОС требует организации работы студентов на основании учета их индивидуальных характеристик, в частности таких, как возраст, особенности аффилиации, потребности в принадлежности, автономии и компетентности, академические мотивации достижения и самоуважения, интроецированная мотивация учебы, определяющих развитие навыков самоуправления и стратегии поведения в ЦОС.

2. Форма предоставления информации и организация деятельности в ЦОС должны дифференцироваться в зависимости от курса (возраста) студента. Чем младше студент, тем более он нуждается в поддержке своей деятельности в ЦОС.

3. При обучении в ЦОС студентов с выраженной потребностью в автономии и сильным стремлением к принятию другими важно создавать такие условия, как подробная обратная связь, поддержка и направление студентов на выбор учебных ресурсов, соответствующих их предпочтительному способу обучения.

4. Понимание причин возникновения нечестных стратегий в ЦОС является важным фактором для разработки эффективных мер профилактики и контроля. Понятные и четкие критерии оценивания, разви-

тие культуры доверия, предоставление своевременной психологической поддержки и создание условий для позитивного социального взаимодействия помогут минимизировать риски распространения нечестных практик среди студентов.

5. Повышение доступности ЦОС для всех категорий студентов требует уделять внимание развитию мотивационной сферы студентов, особенно тех, кто пока не обладает сильным внутренним стимулом к достижению высоких результатов. Создание системы стимулирования и поощрения успешной учебной активности позволит повысить привлекательность и доступность цифровой образовательной среды для широкой аудитории студентов.

Список литературы

1. Александрова, Л. А., & Цепкова, М. В. (2023). Академическая мотивация и саморегуляция студентов в зависимости от степени удовлетворённости базовых психологических потребностей в условиях дистанционного обучения. В *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сборник статей IV Международной научно-практической конференции (16–17 ноября 2023 г.)* (с. 597–615). Москва. EDN: <https://elibrary.ru/BYZGDF>
2. Бейлина, Н. С., & Баранова, Е. М. (2022). Проблема психологического благополучия студентов в условиях дистанционного обучения: педагогический аспект. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*, 24(87), с. 20–26. <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2022-24-87-20-26>. EDN: <https://elibrary.ru/SYPEQO>
3. Бородовицына, Т. О. (2020). Психологическое благополучие студентов в условиях дистанционного обучения. *Мир педагогики и психологии*, 12(53), с. 192–199. EDN: <https://elibrary.ru/CAPYZW>
4. Голованова, И. И., Алипичев, А. Ю., Аюпов, Т. А., Балтина, Т. В., Горская, Т. Ю., Донецкая, О. И., Лапина, М. А., Утеева, Э. Н., Фазлыева, Ф. А., & Хасанова, Э. Н. (2022). Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения глазами студентов: за и против. *Образование и саморазвитие*, 17(3), с. 202–221. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.16>. EDN: <https://elibrary.ru/AGAWVI>
5. Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., & Осин, Е. Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), с. 96–107. EDN: <https://elibrary.ru/SJVWLN>
6. Горовая, В. И., & Петрова, Н. Ф. (2014). Образовательная среда вуза как педагогический феномен. *Вестник университета*, (13), с. 241–244. EDN: <https://elibrary.ru/TEBTQZ>

7. Мартынова, Т. Н., & Пфетцер, А. А. (2022). Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, (1)45, с. 145–152. https://doi.org/10.54509/22203036_2022_1_14 5. EDN: <https://elibrary.ru/QDIZYC>
8. Немов, Р. С. (2001). *Психология. Книга 3. Психодиагностика*. Москва: Владос. 640 с.
9. Одинцова, М. А., Радчикова, Н. П., Сорокова, М. Г., Полянская, Е. Н., Чернов, Д. Н., Васягина, Н. Н., & Ходякова, Н. В. (2023). Психологические барьеры принятия цифровой образовательной среды студентами российских университетов. *Образование и саморазвитие*, 18(4), с. 141–156. <https://doi.org/10.26907/esd.18.4.11>. EDN: <https://elibrary.ru/OYWPZK>
10. Пашутина, Е. Н., & Кухтина, Я. В. (2023). Когнитивные потребности и академическая прокрастинация в условиях цифровой образовательной среды вуза. *Педагогическое образование в России*, (3), с. 208–215. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-315-326>. EDN: <https://elibrary.ru/GEFXLK>
11. Природова, О. Ф., Данилова, А. В., & Моргун, А. Н. (2020). Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты. *Педагогика и психология образования*, (1), с. 9–30. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-9-30>. EDN: <https://elibrary.ru/IHAFER>
12. Сорокова, М. Г., Радчикова, Н. П., Одинцова, М. А., Радчиков, А. С., & Козырева, Н. В. (2021). Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета. *Вестник практической психологии образования*, 26(2), с. 52–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>. EDN: <https://elibrary.ru/ZUZPKK>
13. Суворова, И. Ю., Бабий, А. А., & Корзун, Н. В. (2021). Адаптация общей шкалы удовлетворения базовых психологических потребностей Э. Деси и Р. Райана. *Актуальные проблемы психологического знания*, 1-2(55), с. 55–66. EDN: <https://elibrary.ru/FWNNJC>
14. Шилова, О. Н. (2020). Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд. *Человек и образование*, 2(63), с. 36–41. <https://doi.org/10.54884/S181570410020772-4>. EDN: <https://elibrary.ru/PMMJVN>
15. Широколобова, А. Г. (2024). Цифровая образовательная среда вуза: компонентный состав и функционал. *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*, 5(235), с. 119–128. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-5-119-128>. EDN: <https://elibrary.ru/DDIKJS>
16. Яницкий, М. С. (2019). Психологические аспекты цифрового образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2(34), с. 38–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-tsifrovogo-obrazovaniya>. EDN: <https://elibrary.ru/XFNZMO>

17. Aluko, R., Krull, G., & Mhlanga, E. (2022). Shaping Open, Distance and E-Learning in Post School Education and Training: A Call for a Revised Agenda. *Perspectives in Education*, 40(1), pp. 1–17. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v40.i1.1>. EDN: <https://elibrary.ru/ZXBRPW>
18. Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2016). Models of Learning Space: Integrating Research on Space, Place and Learning in Higher Education. *Review of Education*, 4(2), pp. 149–191. <https://doi.org/10.1002/rev3.3056>
19. Liu, X., Liu, S., Lee, S., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural Differences in Online Learning: International Student Perceptions. *Educational Technology & Society*, 13(3), pp. 177–188. URL: https://www.researchgate.net/publication/220374832_Cultural_Differences_in_Online_Learning_International_Student_Perceptions
20. Matthews, A., McLinden, M., & Greenway, C. (2021). Rising to the Pedagogical Challenges of the Fourth Industrial Age in the University of the Future: An Integrated Model of Scholarship. *Higher Education Pedagogies*, 6(1), pp. 1–21. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1866440>. EDN: <https://elibrary.ru/VSKXSP>
21. Rodgers, A. J. (2022). Embedding Equity in the Design and Implementation of Digital Courseware. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 54(4), pp. 18–22. <https://doi.org/10.1080/00091383.2022.2078150>. EDN: <https://elibrary.ru/FZYNNF>
22. Vysotskaya, P., Gajdamashko, I., Klimova, E., & Kuleshova, Y. (2021). Social Responsibility of Subjects of Educational Activity in the Digital Educational Environment. B *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 527: *Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference “Current Problems of Social and Labour Relations” (ISPC-CPSLR 2020)* (pp. 721–725). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.205>. EDN: <https://elibrary.ru/NLVREZ>

References

1. Aleksandrova, L. A., & Tsepkova, M. V. (2023). Academic motivation and self-regulation of students depending on the degree of satisfaction of basic psychological needs in the context of distance learning. In *Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2023): Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference (November 16–17, 2023)* (pp. 597–615). Moscow. EDN: <https://elibrary.ru/BYZGDF>
2. Beylina, N. S., & Baranova, E. M. (2022). The problem of students’ psychological well-being in the context of distance learning: Pedagogical aspect. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*, 24(87), 20–26. <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2022-24-87-20-26>. EDN: <https://elibrary.ru/SYPEQO>
3. Borodovitsyna, T. O. (2020). Psychological well-being of students in the context of distance learning. *World of Pedagogy and Psychology*, 12(53), 192–199. EDN: <https://elibrary.ru/CAPYZW>

4. Golovanova, I. I., Alipichev, A. Yu., Ayupov, T. A., Baltina, T. V., Gorskaya, T. Yu., Donetskaya, O. I., Lapina, M. A., Uteeva, E. N., Fazlyeva, F. A., & Khasanova, E. N. (2022). Digital educational environment and online learning format through the eyes of students: Pros and cons. *Education and Self-Development*, 17(3), 202–221. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.16>. EDN: <https://elibrary.ru/AGAWVI>
5. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). Questionnaire “Academic Motivation Scales”. *Psychological Journal*, 35(4), 96–107. EDN: <https://elibrary.ru/SJVWLN>
6. Gorovaya, V. I., & Petrova, N. F. (2014). The educational environment of a university as a pedagogical phenomenon. *University Bulletin*, (13), 241–244. EDN: <https://elibrary.ru/TEBTQZ>
7. Martynova, T. N., & Pfetser, A. A. (2022). Psychological and pedagogical support for the professional and personal development of students in the digital educational environment of a university. *Professional Education in Russia and Abroad*, (1)45, 145–152. https://doi.org/10.54509/22203036_2022_1_145. EDN: <https://elibrary.ru/QDIZYC>
8. Nemov, R. S. (2001). *Psychology. Book 3. Psychodiagnostics*. Moscow: Vlosos. 640 p.
9. Odintsova, M. A., Radchikova, N. P., Sorokova, M. G., Polyanskaya, E. N., Chernov, D. N., Vasyagina, N. N., & Khodyakova, N. V. (2023). Psychological barriers to the adoption of the digital educational environment by students of Russian universities. *Education and Self-Development*, 18(4), 141–156. <https://doi.org/10.26907/esd.18.4.11>. EDN: <https://elibrary.ru/OYWPZK>
10. Pashutina, E. N., & Kukhtina, Ya. V. (2023). Cognitive needs and academic procrastination in the digital educational environment of a university. *Pedagogical Education in Russia*, (3), 208–215. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-315-326>. EDN: <https://elibrary.ru/GEFCLK>
11. Prirodova, O. F., Danilova, A. V., & Morgun, A. N. (2020). Structure of the digital educational environment: Regulatory, legal and methodological aspects. *Pedagogy and Psychology of Education*, (1), 9–30. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-9-30>. EDN: <https://elibrary.ru/IHAFER>
12. Sorokova, M. G., Radchikova, N. P., Odintsova, M. A., Radchikov, A. S., & Kozyreva, N. V. (2021). Scale for assessing the digital educational environment (DEE) of a university. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 26(2), 52–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>. EDN: <https://elibrary.ru/ZUZPKK>
13. Suvorova, I. Yu., Babiy, A. A., & Korzun, N. V. (2021). Adaptation of the General Scale of Satisfaction of Basic Psychological Needs by E. Deci and R. Ryan. *Current Issues of Psychological Knowledge*, 1-2(55), 55–66. EDN: <https://elibrary.ru/FWHHJC>

14. Shilova, O. N. (2020). Digital educational environment: A pedagogical perspective. *Man and Education*, 2(63), 36–41. <https://doi.org/10.54884/S181570410020772-4>. EDN: <https://elibrary.ru/PMMJVN>
15. Shirokolobova, A. G. (2024). Digital educational environment of a university: Component composition and functionality. *TSPU Bulletin*, 5(235), 119–128. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-5-119-128>. EDN: <https://elibrary.ru/DDIKJS>
16. Yanitsky, M. S. (2019). Psychological aspects of digital education. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2(34), 38–44. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-tsifrovogo-obrazovaniya>. EDN: <https://elibrary.ru/XFNZMO>
17. Aluko, R., Krull, G., & Mhlanga, E. (2022). Shaping open, distance and e-learning in post-school education and training: A call for a revised agenda. *Perspectives in Education*, 40(1), 1–17. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v40.i1.1>. EDN: <https://elibrary.ru/ZXBRPW>
18. Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149–191. <https://doi.org/10.1002/rev3.3056>
19. Liu, X., Liu, S., Lee, S., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology & Society*, 13(3), 177–188. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/220374832_Cultural_Differences_in_Online_Learning_International_Student_Perceptions
20. Matthews, A., McLinden, M., & Greenway, C. (2021). Rising to the pedagogical challenges of the fourth industrial age in the university of the future: An integrated model of scholarship. *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1866440>. EDN: <https://elibrary.ru/VSKXSP>
21. Rodgers, A. J. (2022). Embedding equity in the design and implementation of digital courseware. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 54(4), 18–22. <https://doi.org/10.1080/00091383.2022.2078150>. EDN: <https://elibrary.ru/FZYNNF>
22. Vysotskaya, P., Gajdamashko, I., Klimova, E., & Kuleshova, Y. (2021). Social responsibility of subjects of educational activity in the digital educational environment. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 527: *Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference “Current Problems of Social and Labour Relations” (ISPC CPSLR 2020)* (pp. 721–725). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.205>. EDN: <https://elibrary.ru/NLVREZ>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Курбатова Екатерина Геннадьевна, старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
 Самарский государственный медицинский университет
 ул. Чапаевская, 89, г. Самара, 443099, Российская Федерация
e.g.kurbatova@samsmu.ru

Фильштинская Елена Геннадьевна, старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии

Самарский государственный медицинский университет

ул. Чапаевская, 89, г. Самара, 443099, Российская Федерация

e.g.filshtinskaya@samsmu.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ekaterina G. Kurbatova, Senior Lecturer at the Department of General and Clinical Psychology

Samara State Medical University

89, Chapaevskaya Str., Samara, 443099, Russian Federation

e.g.kurbatova@samsmu.ru

SPIN-code: 4914-4938

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7887-6825>

Elena G. Filshtinskaya, Senior Lecturer at the Department of General and Clinical Psychology

Samara State Medical University

89, Chapaevskaya Str., Samara, 443099, Russian Federation

e.g.filshtinskaya@samsmu.ru

SPIN-code: 7358-7959

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4049>

Поступила 15.01.2026

После рецензирования 28.01.2026

Принята 07.02.2026

Received 15.01.2026

Revised 28.01.2026

Accepted 07.02.2026