DOI: 10.33099/2617-6858–24–82–6–84-92
УДК 159.923.2

МОТИВАЦІЙНО-РЕГУЛЬТОРНА, КОГНІТИВНО-МОТИВАЦІЙНА ТА ІНТЕГРАТИВНА СКЛАДОВІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДИКТОРИ УСПІШНОСТІ УЧІННЯ ЗДОБУВАЧІВ

Мороз Л. І. *доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*
https://orcid.org/0000-0003-2840-6689
Ольховецький С. М. *кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*
https://orcid.org/0000-0001-9135-4872

Нині система вищої освіти безперервно змінюється: навчання дедалі більшої кількості здобувачів стає пов'язаним із використанням дистанційних технологій, тому так важливо визначити мотиваційні чинники, що потенційно впливають на академічну успішність здобувачів різних форм навчання. Результати показали, що якщо переважає сильна внутрішня мотивація, то вона достатньою мірою визначає академічну успішність, але якщо мотивації бракує або вона має зовнішній характер, то підвищити академічну успішність допомагають інші компоненти, а саме - ресурси саморегуляції та стиль пояснення успіхів і невдач у навчальній діяльності.

Ключові слова: *навчання; здобувач; дистанційні технології; мотиваційні чинники; академічна успішність; форми навчання; внутрішня мотивація; зовнішня мотивація; ресурси саморегуляції.*

Вступ. Вивчення різноманітних чинників, які впливають на академічні досягнення здобувачів, не втрачає своєї актуальності, адже академічні досягнення пов'язані з успішністю у професійній сфері (Tentama, Abdillah, 2019).

Загальновизнаними чинниками є інтелектуальні та мотиваційні, при цьому значення мотиваційних чинників пояснюється їхньою роллю у регуляції діяльності. Перспективним видається теоретичний підхід В.Олефіра (Олефір, 2016), в якому пропонується враховувати структуру мотивації та розглядати одні мотиваційні змінні як необхідні умови, а інші - як медіатори або модератори впливу перших перемінних на академічні досягнення, тож у будемо спиратимемось на структурно-динамичну модель мотивації досягницької діяльності, згідно з якою виокремлено чотири блоки мотиваційних перемінних: мотиваційно-смисловий, мотиваційно-регуляторний, когнітивно-мотиваційний та інтегративний. Перший містить ієрархію внутрішніх і зовнішніх мотивів, що запускають діяльність, другий - процес цілепокладання, що містить планування, саморегуляцію і самоконтроль під час виконання діяльності, третій - когнітивні предиктори, які запускають цілепокладання і наполегливість, і що містять уявлення про причини успіхів і невдач, засоби досягнення цілей і міру володіння ними, і четвертий - наполегливість, концентрацію та наполегливість під час досягнення поставлених цілей і зіткнення із труднощами і невдачами.

Взаємозв'язку мотиваційно-смислових перемінних та академічної успішності присвячено багато досліджень, у той час як роль і місце решти складових вивчено менше, особливо під час переходу до змішаного або дистанційного навчання. Нині дедалі більшого значення набуває цифрове освітнє середовище (ЦОС), оскільки впроваджується значна кількість умов навчання, які реалізуються на основі цифрових технологій. Спочатку багато у чому це було зумовлено тими змінами у світі, що їх спричинила пандемія, проте зараз багато здобувачів усвідомлено обирають для себе навчання із використанням дистанційних технологій через війну в Україні. Усе це зумовлює питання про значущість мотиваційно-регуляторних, когнітивно-мотиваційних та інтегративних блоків у подібному середовищі навчання, адже потрібен, зокрема, і розвиток нових вмінь і навичок,

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн

важливою умовою якого є саморегуляція. Можна припустити, що саме ці блоки відіграватимуть важливішу роль у визначенні академічної успішності при впровадженні елементів дистанційного навчання.

Якщо розглядати саморегуляцію стосовно навчальної діяльності, то можна вести мову про те, що вона являє собою систему самостійної організації здобувачем власних дій, спрямованих на самонавчання і самовиховання, а також на ефективне функціонування здобувача у навчальному процесі. Система саморегуляції передбачає наявність таких компонентів: самоаналіз особистісних умов, мотивованість в успішному процесі певної діяльності, постановку цілей і планування дій, самокорекцію. Наявність цих компонентів пов'язується деякими дослідниками зі здатністю до самостійної роботи загалом. У тому разі, якщо йдеться про дистанційне навчання, самостійна робота особливо важлива, оскільки успішність навчання безпосередньо залежить від здатності здобувача грамотно організувати свою діяльність. При цьому, згідно з отриманими даними, навчання у цифровому середовищі, своєю чергою, також сприяє покращенню саморегуляції у здобувачів. Виходячи з усього цього, можна вести мову про те, що наявність розвиненої саморегуляції дозволяє досягати цілей, пов'язаних зі здобуттям знань, вмінь і навичок у цифровому освітньому середовищі. При цьому вкрай важливим для успішного навчання є формування ефективного регуляторного стилю. Його наявність може бути розглянута як ресурс для активації необхідних індивідуальних особливостей за допомогою компенсації розвинених різною мірою стильових особливостей.

Теоретичне підґрунтя. Самоконтроль, будучи впевненістю у своїй здатності усвідомлено регулювати свою поведінку, пов'язаний зі здатністю особистості до саморегуляції. Зазначимо також, що під час здобуття знань у цифровому середовищі розвинений самоконтроль є значущим компонентом успішного навчання (Duckworth, Taxer, Eskreis-Winkler, Galla, Gross, 2019), особливо у разі дистанційного навчання (Jiang H., 2022), хоча його зв'язків із мотивацією та самоефективністю не виявлено (Arık, 2019). Роль атрибутивного стилю як способу, яким люди пояснюють собі причини різноманітних подій, у прогнозуванні академічних успіхів також наголошувалася у різних дослідженнях (Gibb, Zhou, Alloy, Abramson, 2002; Gordeeva, Kennon, Sychev, 2020; Houston, 2015), при цьому є деякі підтвердження тому, що атрибутивний стиль є дуже важливим у разі змішаного навчання (Mosalanejad, Alipour, Zandi, 2010). Тим часом емпіричні дані щодо компонентів, які роблять внесок в успішність навчання, є дещо суперечливими. Так, наприклад, в одному з досліджень регресійний аналіз показав, що лише один показник саморегуляції (тайм-менеджмент) статистично значущо входить у модель. При цьому його стандартизований регресійний коефіцієнт бета негативний і близький до нуля (-0,03). Найбільший регресійний коефіцієнт (0,53) виявився у показника «Пошук підтримки», але водночас він статистично незначущий (Kashif, Shahid, 2021, 17). Такі результати можуть пояснюватися застосуванням регресійного методу із включенням одразу усіх виміряних показників, які сильно корелюють між собою. Відсутність перевірки на мультиколінеарність та від'ємні стандартизовані стандартизовані регресійні коефіцієнти дозволяють засумніватися у пояснювальній силі ресурсів саморегуляції для середнього бала на сесії (r2=0,54). В іншому дослідженні виявилося, що хоча цілепокладання і пов'язане з академічною успішністю, цей зв'язок не опосередковується самоефективністю, залученістю та задоволенням від навчання під час онлайн-навчання (Ma, She, 2023). У ґрунтовному огляді (Xu, Zhao, Liew, Zho, Kogut, 2023) зазначено, що серед 73 статей, присвячених внеску саморегуляції в академічну успішність здобувачів змішаної та дистанційної форм навчання, лише в 63% досліджень (N=46) виявлено позитивний ефект; відсутність ефекту виявлено у 19% досліджень (N=14) і суперечливі результати отримано у 18% досліджень (N=13) (Xu, Zhao, Liew, Zho, Zho, Kogut, 2023).

Мета статті – обґрунтування значущості мотиваційно-регуляторних,

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн

когнітивно-мотиваційних та інтегративних блоків у середовищі дистанційного навчання здобувачів.

Методи дослідження – тестування, опитування, методи математичної статистики.

Результати та обговорення. Можна припустити, що під час переходу на змішане, а тим більше повністю дистанційне навчання значення усіх додаткових компонентів (на додачу до мотиваційно-смислової) зросте, і вони матимуть більший вплив на результати навчання, ніж за очного традиційного навчання. Таким чином, гіпотезою дослідження є таке твердження: мотиваційно-регуляторна, когнітивно-мотиваційна та інтегративна компоненти відіграватимуть важливішу роль у прогнозуванні академічної успішності у здобувачів, які використовують дистанційні технології. Для перевірки цієї гіпотези було обрано здобувачів з одного й того самого закладу вищої освіти денної форми навчання, які навчаються очно (face-to-face), і здобувачів заочної форми навчання, які навчаються у змішаному форматі, але переважно дистанційно. У дослідженні взяли участь здобувачі очної форми навчання та заочної із застосуванням електронного навчання (ЕО) і дистанційних освітніх технологій (ДОТ) Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Здобувачі очної форми навчання (N=40, 90% жіночої статі) були на 2-му курсі і в університеті ніколи не переходили на дистанційну форму навчання: і лекційні, і практичні заняття здійснювалися очно, без застосування ЕО та ДОТ (face-to-face). Здобувачі заочної форми навчання із застосуванням ЕО та ДОТ (N=74, 92% жіночої статі) були переважно на 3-му курсі, що приблизно відповідає програмі 2-го курсу очного відділення. Дистанційні заняття відбувались на платформах: ZOOM, Big Blue Button, Moodle. У Moodle було розроблено навчальні курси з усіх дисциплін спеціальності, здобувачам запропоновано лекції, матеріали для практичних занять, стимулюючі запитання, завдання та практико-орієнтовані матеріали, з якими вони могли ознайомитися як до, так і після занять. Перевірка знань здійснювалася і в усній формі на онлайн-заняттях, і у формі тестів з усіх дисциплін, що дозволяло усебічно та неупереджено оцінити здобуті компетенції. Здобувачі мали можливість отримувати зворотний зв'язок від викладачів не лише під час занять, а й після їхнього проведення, адресуючи запитання в Moodle та отримуючи відповіді, вони закривали прогалини у знаннях (суб'єкт-суб'єктна взаємодія).

Тестування було електронним (гугл-форми), добровільним та анонімним. Для вивчення мотиваційно-смислової компоненти використовували опитувальник «Шкали академічної мотивації» (ШАМ) Т.Гордєєвої та ін., який містить сім шкал: три типи внутрішньої мотивації (пізнавальна, досягнення, мотивація саморозвитку), три типи зовнішньої мотивації навчальної діяльності (мотивація самоповаги, інтроектована, екстернальна) та амотивацію. Для вивчення мотиваційно-регуляторної компоненти використовували опитувальники: коротка шкала самоконтролю Дж. Тангні, Р.Баумайстера та А.Бун в адаптації Т.Гордєєвої та ін. та опитувальник В.Моросанової «Стиль самоконтролю», «Стиль саморегуляції поведінки - ССПМ 2020», призначений для діагностики розвитку усвідомленої саморегуляції та профілю її стильових особливостей, які стійко проявляються у різних видах довільної активності й життєвих ситуаціях, і дозволяє визначити сім різних аспектів саморегуляції: планування цілей, моделювання значущих умов досягнення мети, програмування дій, оцінювання результатів, гнучкість, надійність, наполегливість, а також загальний рівень усвідомленої саморегуляції. Для вивчення когнітивно-мотиваційної компоненти використовували методику «Стиль пояснення успіхів і невдач», що діагностує оптимістичний/песимістичний стиль пояснення успіхів і невдач у досягтиницькій діяльності за параметрами глобальності, стабільності та контрольованості, й опитувальник загальної самоефективності Р.Шварцера та М.Ерусалема в адаптації В.Ромека. Для вивчення інтеґративної компоненти використовували опитувальник завзятості та наполегливості (Grit)

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн

А.Даквортс зі співавторами в адаптації Ю.Тюменевої та ін. Для вимірювання академічних досягнень було використано два показники: середній бал за всі попередні сесії (10-бальна шкала) та опитувальник Т.Корнілової та її колег, що містить три шкали оригінального опитувальника (Прийняття імпліцитної теорії «нарощуваного інтелекту», Прийняття імпліцитної теорії «особи, що збагачується» та Прийняття цілей навчання), а також додаткову шкалу «Самооцінка навчання». Для порівняння мотиваційних профілів очного і заочного відділень було використано двофакторний дисперсійний аналіз для змішаної експериментальної схеми (міжгруповим чинником було відділення (очне/заочне), а внутрішньогруповим - шкали академічної мотивації). Для визначення внеску мотивації в академічну успішність, яку вимірювали за допомогою двох показників (успішність і самооцінка навчання), було здійснено множинний регресійний аналіз, у якому як залежну перемінну використовували по черзі показники академічної успішності, а як предиктори - різні типи мотивації (субшкали методики «Шкали академічної мотивації»). Використовувався покроковий алгоритм із включенням. Для визначення того, наскільки мотиваційно-регуляторна, когнітивно-мотиваційна та інтегративна компоненти є важливими для ефективності навчання, до регресійної моделі було додано показники самоконтролю, саморегуляції поведінки, атрибутивного стилю, самоефективності та наполегливості. Щоб відібрати найважливіші предиктори, використовували покроковий алгоритм із включенням, виокремлювали статистично значущі предиктори, а потім модель перераховували стандартним методом для отримання регресійних коефіцієнтів і коефіцієнта детермінації. Аналіз проводили окремо для кожної групи здобувачів (очне та заочне відділення). Обчислення проводилися у програмі STATISTICA 12.0.

Результати порівняння мотиваційних профілів засвідчили, що є статистично значуща взаємодія із сильним ефектом між змінними форма навчання та шкала академічної мотивації ($F(6,672)=18,40$; $p<0,0001$; $\eta 2=0,14$), що свідчить про суттєві відмінності між профілями здобувачів різних відділень. Апостеріорний критерій Дункана засвідчив статистично значущі відмінності за усіма шкалами, окрім шкал мотивації самоповаги ($p=0,27$) та інтроектованої мотивації ($p=0,054$). Порівняння середніх (табл. 1) показують, що у здобувачів денного відділення більш вираженою є екстернальна мотивація та амотивація (апостеріорний критерій Дункана, $p<0,001$), а у здобувачів заочного відділення - усі види внутрішньої мотивації: пізнавальна (апостеріорний критерій Дункана, $p<0,001$), досягнення (апостеріорний критерій Дункана, $p<0,001$) і мотивація саморозвитку (апостеріорний критерій Дункана, $p=0,014$). Статистично значуща взаємодія та отримані середні свідчать про те, що у здобувачів заочного відділення переважає внутрішня мотивація, тоді як у здобувачів стаціонару - зовнішня.

Таблиця 1

Середні значення за шкалами академічної мотивації для здобувачів очного та заочного відділень (вертикальні відрізки позначають 95% довірчий інтервал)

Види мотивації	Очна форма	Заочна форма
Пізнавальна	13,2	15,4
Досягнення	11,1	13,7
Саморозвитку	12,7	14,8
Самоповаги	12,4	13,3
Інтроєктована	12,5	10,9
Екстернальна	12,9	8,7
Амотивація	11,1	7,6

У табл. 2 наведено результати описової статистики та порівняльного аналізу здобувачів заочного та денного відділень для усіх інших показників, які використовуються у дослідженні (мотиваційно-регуляторного, когнітивно-мотиваційного та інтегративного компонентів).

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн

Таблиця 2

Результати порівняння мотиваційних компонент здобувачів заочного і денного відділень: описова статистика і результати t-критерію Стьюдента

Параметр	Очне M±σ	Заочне M±σ	t	d Коена
Стиль саморегуляції поведінки				
Планування цілей	12,3±4,11	13,8±3,59	-2,09*	0,41
Моделювання умов	13,3±3,00	13,4±2,79	-0,30	0,06
Програмування дій	15,1±2,68	14,9±2,99	0,24	0,05
Оцінювання результатів	11,4±3,08	12,6±3,61	-1,89	0,37
Гнучкість	14,2±2,88	13,8±3,18	0,62	0,12
Надійність	8,9±3,71	9,8±3,46	-1,32	0,26
Наполегливість	14,2±3,28	14,6±2,79	-0,61	0,12
Загальний рівень саморегуляції	89,4±14,1	93,1±13,44	-1,40	0,27
Методика «Самоконтроль»				
Рівень самоконтролю	36,7±8,78	38,9±7,03	-1,46	0,29
Шкала загальної самоефективності				
Рівень самоефективності	29,8±5,33	30,5±5,48	-0,69	0,13
Опитувальник стиля пояснення успіхів і невдач для дорослих				
Параметр стабільності	58,7±8,93	61,2±7,98	-1,54	0,30
Параметр глобальності	69,4±12,46	71,3±10,45	-0,87	0,17
Параметр контролю	72,8±10,31	71,2±11,55	0,76	0,15
Оптимізм у ситуації успеху	93,5±15,79	92,9±14,02	0,19	0,04
Оптимізм у ситуації невдачі	107,4±15,52	110,68±13,78	-1,17	0,23
Оптимізм у ситуаціях досягнення	120,1±15,58	121,0±14,00	-0,33	0,06
Оптимізм у міжособистісних ситуаціях	80,8±10,59	82,6±10,69	-0,87	0,17
Загальний рівень оптимізму	200,9±24,78	203,7±21,36	-0,62	0,12
Методика «GRIT»				
Стійкість інтересів	20,5±5,55	21,5±4,29	-1,05	0,21
Наполегдивість	17,5±3,95	18,1±3,54	-0,86	0,17

Встановлено, що загалом параметри саморегуляції та рівень самоконтролю і самоефективності розвинені у здобувачів обох відділень приблизно на однаковому рівні, водночас для здобувачів заочного відділення характерним є лише вірогідно вираженіше планування цілей ($t(112)=-2,09$; $p<0,05$), хоча величина ефекту є меншою за середню (d Коена<0,5). Можна зазначити, що значущих відмінностей у параметрах атрибутивного стилю та рівня оптимізму щодо позитивних і негативних подій, а також у рівні стійкості інтересів і наполегливості у здобувачів денного та заочного відділень не виявлено. Виходячи з цього, можна зробити висновки, що здобувачі денного та заочного відділень різняться переважно за академічною мотивацією, а мотиваційно-регуляторний, когнітивно-мотиваційний та інтегративний компоненти виражені у них однаково. У зв'язку з цим особливо цікаво перевірити, чи різниться внесок цих однаково і неоднаково виражених компонент в академічну успішність за різних форм навчання. Для перевірки використовували множинний регресійний аналіз.

Результати регресійного аналізу подано у табл. 3 для здобувачів заочного відділення і у табл. 4 для здобувачів денного відділення. Можна помітити, що для здобувачів обох відділень мотивація (мотиваційно-смислова компонента) прогнозує успішність дещо нижчу, ніж самооцінка навчання ($r2=0,12$ і $r2=0,33$ для здобувачів-заочників і $r2=0,12$ і $r2=0,40$ для здобувачів денного відділення). Для здобувачів заочного відділення основним предиктором виявилася мотивація саморозвитку, а для здобувачів денного відділення - мотивація досягнення. Таким чином, і в одному, і в іншому випадку визначальною є внутрішня мотивація.

За додавання показників мотиваційно-регуляторної, когнітивно-мотиваційної та інтегративної компонент для здобувачів заочного відділення до моделі ввійшли лише показники саморегуляції поведінки (табл. 3).

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн

Таблиця 3

Результати регресійного аналізу для прогнозування академічної успішності (середній бал і самооцінка навчання) за різними показниками мотиваційно-смислової компоненти та за показниками мотиваційно-смислової, мотиваційно-регуляторної, когнітивно-мотиваційної та інтегративної компонент для здобувачів заочного відділення

Академічня успішність	**Успішність (середній бал)**	**Самооцінка (Опитувальник імпліцитних теорій і цілей навчання, шкала 4)**
Мотиваційно-смислова компонента		
Предиктори	Мотивація саморозвитку (0,34)	Мотивація саморозвитку (0,57)
r^2	0,12	0,33
Мотиваційно-смислова, мотиваційно-регуляторна, когнітивно-мотиваційна та інтегративна компоненти		
Предиктори	Мотивація саморозвитку (0,25)	Мотивація саморозвитку (0,42)
	Оцінювання результатів (0,25)	Загальний рівень усвідомленої саморегуляції (0,32)
r^2	0,17	0,41

Примітка: у дужках наведено стандартизовані регресійні коефіцієнти бета ($p<0,05$).

Середній бал можна передбачити трохи краще, якщо брати до уваги не лише мотивацію, а й оцінювання результатів, тобто розвиненість та адекватність оцінювання респондентами себе, власних дій і результатів власної діяльності та поведінки. У прогнозування самооцінки навчання крім мотивації робить внесок загальний рівень усвідомленої саморегуляції. Коефіцієнти детермінації, що мало змінилися (0,12 vs 0,17 для успішності та 0,33 vs 0,41 для самооцінки навчання), свідчать про те, що роль ресурсів саморегуляції є невеликою. Натомість для здобувачів денного відділення (табл. 4) коефіцієнти детермінації суттєво збільшилися за додавання до моделі ресурсів саморегуляції (0,12 vs 0,46 для успішності та 0,40 vs 0,70 для самооцінки навчання), що свідчить про їхню більш важливу роль у визначенні академічної успішності у цьому випадку. Крім того, порівняно із заочним відділенням, таких ресурсів увійшло до моделі дещо більше: для прогнозування середнього бала виявилися важливими моделювання значущих умов і програмування дій, для прогнозування самооцінки навчання - наполегливість, глобальність і стабільність.

Таблиця 4

Результати регресійного аналізу для прогнозування академічної успішності (середній бал і самооцінка навчання) за різними показниками мотиваційно-смислової компоненти та за показниками мотиваційно-смислової, мотиваційно-регуляторної, когнітивно-мотиваційної та інтегративної компонент для здобувачів денного відділення

Академічна успішність	**Успішність (середній бал)**	**Самооцінка (Опитувальник імпліцитних теорій і цілей навчання, шкала 4)**
Мотиваційно-смислова компонента		
Предиктори	Мотивація досягнення (0,35)	Мотивація досягнення (0,64)
r^2	0,12	0,40
Мотиваційно-смислова, мотиваційно-регуляторна, когнітивно-мотиваційна та інтегративна компоненти		
Предиктори	Мотивація досягнення (0,39)	Мотивація досягнення (0,53)
	Моделювання значущих умов (0,28)	Наполегливість (0,39)
	Програмування дій (0,48)	Глобальність (-0,41)
	Стабільність (0,55)	
r^2	0,46	0,70

Примітка: у дужках наведено стандартизовані регресійні коефіцієнти бета ($p<0,05$).

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн

Результати дослідження продемонстрували, що рівень і характер мотивації у навчальній діяльності є дещо різними у здобувачів різної форми навчання. Зокрема, здобувачі заочного відділення, які навчаються із застосуванням дистанційних технологій, мають більш виражену внутрішню мотивацію, ніж здобувачі очного відділення. Водночас здобувачі очної форми навчання більшою мірою схильні до екстернальної мотивації і дещо частіше демонструють відсутність інтересу і відчуття осмисленості навчальної діяльності. Можна припускати, що такі відмінності зумовлені самим форматом навчання, оскільки навчання за допомогою дистанційних технологій найчастіше передбачає більшу самостійність здобувачів під час вивчення навчальних матеріалів, більшу залученість у процес навчання та усвідомленість.

Натомість параметри саморегуляції, самоконтролю, самоефективності, завзятості та наполегливості фактично не мають відмінностей у здобувачів різної форми навчання. Це може свідчити про те, що загалом особистісні компоненти, які відповідають за успішність і досягнення цілей у будь-якій діяльності, зокрема й навчальній, не зазнають значних змін у процесі очного чи заочного навчання.

Результати регресійного аналізу показують, що гіпотеза дослідження не підтвердилася. Всупереч припущенню про те, що мотиваційно-регуляторна, когнітивно-мотиваційна та інтегративна компоненти будуть більш важливими для прогнозування академічної успішності у разі застосування дистанційних форм навчання, під час дослідження встановлено зворотну закономірність. Мотиваційно-регуляторна, когнітивно-мотиваційна та інтегративна компоненти загалом є значущими предикторами успішності навчальної діяльності, тим часом для здобувачів денного відділення роль цих мотиваційних компонентів є особливо великою (за умови їхнього додавання коефіцієнт детермінації збільшується у 2 рази). Можна припустити, що для здобувачів заочної форми навчання власне внутрішня мотивація, прагнення здобути певні знання є достатнім стимулом до навчання, досягнення вищих результатів, тоді як здобувачі денного відділення потребують додаткових чинників (у вигляді розвитку параметрів саморегуляції, самоефективності та самоконтролю). Отже, якщо мотиваційно-смисловий компонент сильно виражений, то він достатньою мірою визначає академічну успішність, але якщо мотивації бракує або вона має зовнішній характер, то підвищити академічну успішність допомагають інші компоненти, а саме - ресурси саморегуляції та стиль пояснення успіхів і невдач у досягненнях діяльності. Основним обмеженням цього дослідження є невеликий обсяг вибірки, що могло позначитися на надійності результатів і можливості їхнього поширення на генеральну сукупність.

Висновки. У здобувачів денного відділення більш вираженими є екстернальна мотивація та амотивація, а у здобувачів заочного відділення - усі види внутрішньої мотивації: пізнавальна, досягнення та мотивація саморозвитку. При цьому здобувачі різних форм навчання практично не відрізняються за вираженістю мотиваційно-регуляторної, когнітивно-мотиваційної та інтегративної компонент. Внесок мотиваційно-регуляторної, когнітивно-мотиваційної та інтегративної компонент в академічну успішність є достатньо суперечливим і має різний характер залежно від форми навчання. Зокрема, в успішність навчальної діяльності у здобувачів очної форми навчання ці компоненти вносять найбільш значущий і комплексний внесок, тоді як академічна успішність у здобувачів заочної форми навчання здебільшого зумовлена тільки впливом мотиваційних чинників. Ці результати можуть бути пов'язані з виявленою специфікою мотиваційної структури здобувачів різних форм навчання. Виходячи з цього, можна припускати, що за відсутності внутрішньої зацікавленості у навчальних досягненнях здобувачам очної форми навчання доводиться задіювати додаткові джерела у вигляді саморегуляції, оптимізму, самоконтролю, самоефективності та завзятості.

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн

Список використаних джерел

1. Олефір, В. О. (2016). Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності: дис. д-ра психол. наук. Харків.

2. Arık, S. (2019). The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic Motivation, and Self-control and Self-management Levels. International Journal of Education and Literacy Studies, 7, 23. DOI:10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.23

3. Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. Annual Review of Psychology, 70:1, 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230

4. Gibb, B., Zhou, X., Alloy, L., Abramson, L. (2002). Attributional Styles and Academic Achievement in University Students: A Longitudinal Investigation. *Cognitive Therapy and Research*. 2002, 26, 309–315. DOI:10.1023/A:1016072810255

5. Gordeeva, T., Kennon, S., Sychev, O. (2020). Linking Academic Performance to Optimistic Attributional Style: Attributions Following Positive Events Matter Most. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

6. Houston, D. (2015). Revisiting the Relationship Between Attributional Style and Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology,* 46(3), 192–200. DOI:10.1111/jasp.12356

7. Jiang, H. (2022). The Correlation between Self-directed Learning Ability and Academic Achievement in Online Education. *Journal of Education and Educational Research,* 1, 64–66. DOI:10.54097/jeer.v1i2.3234

8. Kashif, M. F., Shahid, R. (2021). Students' Self-Regulation in Online Learning and its Effect on their Academic Achievement. *Global Educational Studies Review,* VI(III), 11–20. DOI:10.31703/gesr.2021(VI-III).02

9. Ma, L., She, L. (2023). Self-Regulated Learning and Academic Success in Online College Learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*. DOI:10.1007/s40299-023-00748-8

10. Mosalanejad, L., Alipour, A., Zandi, B. (2010). A Blended Education Program Based on Critical Thinking and its Effect On Personality Type and Attribution Style of the Students. The Turkish Online Journal of Distance Education, 11.

11. Tentama, F., Abdillah, M. H. (2019). Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-concept. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8, 2, 243–248. DOI:10.11591/ijere.v8i2.18128

12. Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zho, X., Kogut, A. (2023). Synthesizing Research Evidence on Self-regulated Learning and Academic Achievement in Online and Blended Learning Environments: A scoping Review. *Educational Research Review,* 39. 100510. DOI:10.1016/j.edurev.2023.100510

References

1. Olefir, V.O. (2016). Psyhologija samoreguljacii' sub'jekta dijal'nosti [The psychology of self-regulation of the sub'ject of dijal'nosti]:… doktora psyhol. nauk. Harkiv, 360. (in Ukrainian)

2. Arık, S. (2019). The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic Motivation, and Self-control and Self-management Levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7, 23. DOI:10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.23

3. Duckworth, A.L., Taxer, J.L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B.M., Gross, J.J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 70:1, 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230

4. Gibb, B., Zhou, X., Alloy, L., Abramson, L. (2002). Attributional Styles and Academic Achievement in University Students: A Longitudinal Investigation. *Cognitive Therapy and Research*. 2002, 26, 309–315. DOI:10.1023/A:1016072810255

5. Gordeeva, T., Kennon, S., Sychev, O. (2020). Linking Academic Performance to Optimistic Attributional Style: Attributions Following Positive Events Matter Most. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

6. Houston, D. (2015). Revisiting the Relationship Between Attributional Style and Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology,* 46(3), 192–200. DOI:10.1111/jasp.12356

7. Jiang, H. (2022). The Correlation between Self-directed Learning Ability and Academic Achievement in Online Education. *Journal of Education and Educational Research,* 1, 64–66. DOI:10.54097/jeer.v1i2.3234

8. Kashif, M.F., Shahid, R. (2021). Students' Self-Regulation in Online Learning and its Effect on their Academic Achievement. *Global Educational Studies Review,* VI(III), 11–20. DOI:10.31703/gesr.2021(VI-III).02

9. Ma, L., She, L. (2023). Self-Regulated Learning and Academic Success in Online College Learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*. DOI:10.1007/s40299-023-00748-8

10. Mosalanejad, L., Alipour, A., Zandi, B. (2010). A Blended Education Program Based on Critical Thinking and its Effect On Personality Type and Attribution Style of the Students. The Turkish Online Journal of Distance Education, 11.

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн

11. Tentama, F., Abdillah, M.H. (2019). Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-concept. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8, 2, 243–248. DOI:10.11591/ijere.v8i2.18128

12. Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zho, X., Kogut, A. (2023). Synthesizing Research Evidence on Self-regulated Learning and Academic Achievement in Online and Blended Learning Environments: A scoping Review. *Educational Research Review*, 39. 100510. DOI:10.1016/j.edurev.2023.100510

Summary

MOTIVATIONAL-REGULATORY, COGNITIVE-MOTIVATIONAL AND INTEGRATIVE COMPONENTS OF DISTANCE LEARNING AS PREDICTORS OF STUDENTS' LEARNING SUCCESS

Moroz L. *Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor of Psychology Department, Pavlo Tychyna, Uman State Pedagogical University*

Olkhovetskyi S. *Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of Psychology Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*

Introduction. *Today, the higher education system is constantly changing: the education of an increasing number of students is becoming associated with the use of distance technologies, so it is important to identify the motivational factors that potentially affect the academic performance of students of different forms of education. The results showed that if strong intrinsic motivation prevails, it sufficiently determines academic performance, but if motivation is lacking or is of an external nature, other components help to improve academic performance, namely self-regulation resources and the style of explaining successes and failures in learning activities.*

Purpose *is to substant of the importance of motivational-regulatory, cognitive-motivational and integrative blocks in the environment of distance learning of students.*

Methods *- testing, surveys, methods of mathematical statistics.*

Originality. *Thus, if the motivational and semantic component is strongly expressed, it sufficiently determines academic performance, but if motivation is lacking or external, other components help to improve academic performance, namely, self-regulation resources and the style of explaining successes and failures in achieving activities.*

Conclusion*. For full-time students, extrinsic motivation and amotivation are more pronounced, and for part-time students, all types of intrinsic motivation are more pronounced: cognitive, achievement and self-development motivation. At the same time, students of different forms of study practically do not differ in the severity of the motivational-regulatory, cognitive-motivational and integrative components. The contribution of the motivational-regulatory, cognitive-motivational and integrative components to academic performance is quite controversial and has a different nature depending on the form of study. In particular, these components make the most significant and complex contribution to the success of full-time students' academic performance, while academic performance of part-time students is mostly determined by the influence of motivational factors. These results may be related to the identified specificity of the motivational structure of students of different forms of study. On this basis, it can be assumed that in the absence of intrinsic interest in academic achievement, full-time students have to use additional sources in the form of self-regulation, optimism, self-control, self-efficacy and perseverance.*

Keywords: *learning; applicant; distance technologies; motivational factors; academic performance; forms of learning; intrinsic motivation; extrinsic motivation; self-regulation resources.*

Концептуалізація – Мороз Л. І.
Методика – Ольховецький С. М.
Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.
The authors declare that they have no conflict of interest.

Дата надходження рукопису/Date of receipt of the manuscript: 31.07.24.
Дата прийняття рукопису/Date of acceptance of the manuscript: 03.10.24.

© 2024. This work is under an open license CC BY-NC 4.0.

ISSN 2617-6858 друк
ISSN 2617-6866 он-лайн