

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов

Мерикова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

В настоящее время система высшего образования непрерывно меняется: обучение все большего количества студентов становится сопряжено с использованием дистанционных технологий, поэтому так важно определить мотивационные факторы, оказывающие потенциальное влияние на академическую успешность студентов различных форм обучения. Выборку исследования составили 114 студентов разных форм обучения (74 студента заочной формы обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий и 40 студентов очной формы обучения). Для измерения академических достижений использовались два показателя: средний балл за все предыдущие сессии и шкала самооценки обучения опросника Т.В. Корниловой и ее коллег. Для изучения мотивационно-смысловой компоненты мотивации использовался опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ), для изучения мотивационно-регуляторной компоненты – краткая шкала самоконтроля и опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020», для изучения когнитивно-мотивационной компоненты – методика «Стиль объяснения успехов и неудач» (СТОУН) и опросник общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека, для изучения интегративной компоненты – опросник упорства и настойчивости (Grit). Результаты показали, что если преобладает сильная внутренняя мотивация, то она в достаточной степени определяет академическую успешность, но если мотивации не хватает либо она носит внешний характер, то повысить академическую успешность помогают другие компоненты, а именно – ресурсы саморегуляции и стиль объяснения успехов и неудач в достиженческой деятельности.

Ключевые слова: мотивация; ресурсы саморегуляции; стиль саморегуляции поведения; атрибутивный стиль; успешность обучения; вуз; заочная форма обучения; очная форма обучения; дистанционное обучение; средний балл; внутренние мотивы; внешние мотивы; студенты.

Финансирование. Научно-исследовательский проект «Психологические факторы эффективности учебной деятельности в цифровой образовательной среде университета» реализуется ФГБОУ ВО МГППУ в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

Мерикова М.А.

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.

On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

Для цитаты: Мерикова М.А. На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 39–57. DOI:10.17759/psyedu.2024160103

On the Path to Success: The Influence of Motivation and Self-Regulation Resources on the Academic Success of University Students

Marina A. Merikova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

Currently, the higher education system is constantly changing: the education of increasing number of students is becoming associated with the use of distance technologies, which is why it is so important to identify motivational factors that have a potential impact on the academic success of students of different forms of education. The sample of the study consisted of 114 students of different forms of education (74 extramural students with the use of E-Learning and Distance Educational Technologies and 40 full-time students). Two indicators were used to measure academic achievements: the average score for all previous examination sessions and the self-appraisal of learning scale of the questionnaire by T.V. Kornilova et al. The Academic Motivation Scale (AMS) was used to study the motivational-semantic component, the Brief Self-Control Scale and the Style of self-regulation of behavior – SSRB 2020 questionnaire were used to study the motivational-regulatory component. The Explanatory Style of Successes and Failures (ESSF) technique and the General Self-Efficacy Scale by R. Schwarzer and M. Yerusalem, adapted by V.G. Romek, were used to study the cognitive-motivational component, the persistence and perseverance scale (Grit) was used to study the integrative component. The results showed that if strong internal motivation prevails, it sufficiently determines academic success, but if motivation is lacking or is external, other components, namely self-regulation resources and the style of explaining successes and failures in achievement activities, help to increase academic success. At the same time, the influence of the form of education was not revealed.

Keywords: motivation; self-regulation resources; style of behavior self-regulation; attributive style; educational success; university; distance learning; full-time study; average score; internal motivation; external motivation; students.

Мерикова М.А.

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.

On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

Funding. The research project “Psychological factors of the educational effectiveness in a university digital educational environment” is being implemented by Moscow State University of Psychology & Education within the framework of the strategic academic leadership program “Priority 2030”.

For citation: Merikova M.A. On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 39–57. DOI:10.17759/psyedu.2024160103

Введение

Изучение различных факторов, которые влияют на академические достижения студентов, не теряет своей актуальности, так как академические достижения связаны с успешностью в профессиональной сфере [31]. Общепризнанными факторами являются интеллектуальные и мотивационные [3; 6], при этом значение мотивационных факторов объясняется их ролью в регуляции деятельности. Перспективным представляется теоретический подход Т.О. Гордеевой, в котором предлагается учитывать структуру мотивации и рассматривать одни мотивационные переменные как необходимые условия, а другие – как медиаторы или модераторы влияния первых переменных на академические достижения, поэтому в данном исследовании мы будем опираться на предложенную Т.О. Гордеевой структурно-динамическую модель мотивации достиженческой деятельности [4]. Согласно этой модели, выделяется четыре блока мотивационных переменных: мотивационно-смысловой, мотивационно-регуляторный, когнитивно-мотивационный и интегративный. «Первый включает в себя иерархию внутренних и внешних мотивов, запускающих деятельность, второй – процесс целеполагания, включающий планирование, саморегуляцию и самоконтроль при выполнении деятельности, третий – когнитивные предикторы, запускающие целеполагание и настойчивость и включающие представления о причинах успехов и неудач, средствах достижения целей и мере владения ими, и четвертый – упорство, концентрацию и настойчивость при достижении поставленных целей и столкновении с трудностями и неудачами» [4, с. 3].

Взаимосвязи мотивационно-смысловых переменных и академической успешности посвящено много исследований [4; 8; 9; 12-15; 18; 19], в то время как роль и место остальных составляющих изучены меньше [1; 2; 5; 29], особенно при переходе к смешанному или дистанционному обучению. В настоящее время все большее значение приобретает цифровая образовательная среда (ЦОС), так как внедряется значительное количество условий обучения, которые реализуются на основе цифровых технологий. Первоначально во многом это было обусловлено теми изменениями в мире, которые вызвала пандемия, однако сейчас многие студенты осознанно выбирают для себя обучение с использованием дистанционных технологий. Все это влечет за собой вопрос о значимости мотивационно-регуляторных, когнитивно-мотивационных и интегративных блоков в подобной среде обучения, так как необходимо в том числе и развитие новых умений и навыков, важным условием которого является саморегуляция. Можно предположить, что именно эти блоки будут играть более

важную роль в определении академической успешности при внедрении элементов дистанционного обучения.

Если рассматривать саморегуляцию применительно к учебной деятельности, то мы можем говорить о том, что она представляет собой систему самостоятельной организации обучающимся своих действий, направленных на самообучение и самовоспитание, а также на эффективное функционирование студента в учебном процессе. С точки зрения Е.Ю. Пономаревой [17], система саморегуляции предполагает наличие следующих компонентов: самоанализ личностных условий, мотивированность в успешном процессе определенной деятельности, постановку целей и планирование действий, самокоррекцию. Наличие данных компонентов связывается некоторыми исследователями со способностью к самостоятельной работе в целом. В том случае, если мы говорим о дистанционном обучении, самостоятельная работа особенно важна, поскольку успешность обучения напрямую зависит от способности студента грамотно организовать свою деятельность. При этом, согласно полученным исследователем данным, обучение в цифровой среде, в свою очередь, также способствует улучшению саморегуляции у студентов. Исходя из всего этого, мы можем говорить о том, что наличие развитой саморегуляции позволяет достигать целей, связанных с получением знаний, умений и навыков в цифровой образовательной среде. При этом, согласно данным В.И. Моросановой, крайне важно для успешного обучения формирование эффективного регуляторного стиля. Его наличие может быть рассмотрено как ресурс для активации необходимых индивидуальных особенностей посредством компенсации развитых в разной степени стилевых особенностей.

Самоконтроль, являясь уверенностью в своей способности осознанно регулировать свое поведение, связан со способностью личности к саморегуляции. Отметим также, что при получении знаний в цифровой среде развитый самоконтроль является значимым компонентом успешного обучения [22], особенно при дистанционном обучении [26], хотя его связей с мотивацией и самоэффективностью не обнаружено [21]. Роль атрибутивного стиля как способа, которым люди объясняют себе причины различных событий, в прогнозировании академических успехов также подчеркивалась в различных исследованиях [23-25], при этом есть некоторые подтверждения тому, что атрибутивный стиль очень важен при смешанном обучении [30].

Между тем эмпирические данные в отношении компонентов, вносящих вклад в успешность обучения, несколько противоречивы. Так, например, в одном из исследований регрессионный анализ показал, что только один показатель саморегуляции (тайм-менеджмент) статистически значимо входит в модель. При этом его стандартизированный регрессионный коэффициент бета отрицательный и близок к нулю (-0,03). Наибольший регрессионный коэффициент (0,53) оказался у показателя «Поиск поддержки», но при этом он статистически незначимый [27, с. 17]. Такие результаты могут объясняться применением регрессионного метода с включением сразу всех измеренных и сильно коррелирующих между собой показателей. Отсутствие проверки на мультиколлинеарность и отрицательные стандартизированные регрессионные коэффициенты позволяют усомниться в объяснительной силе ресурсов саморегуляции для среднего балла на сессии ($r^2=0,54$). В другом исследовании оказалось, что хотя целеполагание и связано с академической

успешностью, эта связь не опосредуется самоэффективностью, вовлеченностью и удовлетворением от обучения при онлайн-обучении [28]. В обстоятельном обзоре [33] отмечается, что среди 73 статей, посвященных вкладу саморегуляции в академическую успешность студентов смешанной и дистанционной форм обучения, только в 63% исследований (N=46) обнаружен положительный эффект; отсутствие эффекта обнаружено в 19% исследований (N=14) и противоречивые результаты получены в 18% исследований (N=13) [33].

Можно предположить, что при переходе на смешанное, а тем более полностью дистанционное обучение значение всех дополнительных компонент (в добавление к мотивационно-смысловой) возрастет, и они будут оказывать большее влияние на результаты обучения, чем при очном традиционном обучении. Таким образом, гипотезой данного исследования стало следующее утверждение: мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты будут играть более важную роль в прогнозировании академической успешности у студентов, использующих дистанционные технологии. Для проверки этой гипотезы были выбраны студенты с одного и того же института дневной формы обучения, обучающиеся очно (face-to-face), и студенты заочной формы обучения, обучающиеся в смешанном формате, но преимущественно дистанционно.

Метод

Выборка. В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения и заочной с применением электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ). Студенты очной формы обучения (N=40, 90% женского пола) были на втором курсе и в университете никогда не переходили на дистанционную форму обучения: и лекционные, и практические занятия осуществлялись очно, без применения ЭО и ДОТ (face-to-face). Студенты заочной формы обучения с применением ЭО и ДОТ (N=74, 92% женского пола) были преимущественно на третьем курсе, что примерно соответствует программе второго курса очного отделения. Дистанционные занятия проходили на платформах: ZOOM, Big Blue Button, Moodle. В Moodle были разработаны учебные курсы по всем дисциплинам специальности, студентам предложены лекции, материалы для практических занятий, стимулирующие вопросы, задания и практико-ориентированные материалы, с которыми они могли ознакомиться как до, так и после занятий. Проверка знаний осуществлялась и в устной форме на онлайн-занятиях, и в форме тестов по всем дисциплинам, что позволяло всесторонне и непредвзято оценить полученные компетенции. Студенты имели возможность получать обратную связь от преподавателей не только во время занятий, но и после их проведения, адресуя вопросы в Moodle и получая ответы, они закрывали пробелы в знаниях (субъект-субъектное взаимодействие).

Процедура. Исследование проводилось в конце учебного года (апрель–май). Тестирование было электронным (гугл-формы), добровольным и анонимным.

Методики. Для изучения мотивационно-смысловой компоненты использовался опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой и др. [7], включающий семь шкал: три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация

саморазвития), три типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная) и амотивацию. Для изучения мотивационно-регуляторной компоненты использовались опросники: краткая шкала самоконтроля Дж. Тангни, Р. Баумайстера и А.Л. Бун в адаптации Т.О. Гордеевой и др. [5] и опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» [16], предназначенный для диагностики развития осознанной саморегуляции и профиля ее стилевых особенностей, устойчиво проявляющихся в различных видах произвольной активности и жизненных ситуациях, и позволяющий определить семь различных аспектов саморегуляции: планирование целей, моделирование значимых условий достижения цели, программирование действий, оценивание результатов, гибкость, надежность, настойчивость, а также общий уровень осознанной саморегуляции. Для изучения когнитивно-мотивационной компоненты использовались методика «Стиль объяснения успехов и неудач» (СТОУН) [6], диагностирующая оптимистический/пессимистический стиль объяснения успехов и неудач в достиженческой деятельности по параметрам глобальности, стабильности и контролируемости, и опросник общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека [20]. Для изучения интегративной компоненты использовался опросник упорства и настойчивости (Grit) А. Даквортс с соавторами в адаптации Ю.А. Тюменевой и др. [32].

Для измерения академических достижений использовались два показателя: средний балл за все предыдущие сессии (10-балльная шкала) и опросник Т.В. Корниловой и ее коллег [11], который содержит три шкалы оригинального опросника (Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта», Принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» и Принятие целей обучения), а также дополнительную шкалу «Самооценка обучения».

Все данные представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [10].

Статистический анализ. Для сравнения мотивационных профилей очного и заочного отделений использовался двухфакторный дисперсионный анализ для смешанной экспериментальной схемы (межгрупповым фактором было отделение (очное/заочное), а внутригрупповым – шкалы академической мотивации). Для определения вклада мотивации в академическую успешность, которая измерялась с помощью двух показателей (успеваемость и самооценка обучения), был проведен множественный регрессионный анализ, в котором в качестве зависимой переменной использовались по очереди показатели академической успешности, а в качестве предикторов – разные типы мотивации (субшкалы методики «Шкалы академической мотивации»). Использовался пошаговый алгоритм с включением. Для определения того, насколько мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты важны для эффективности обучения, в регрессионную модель были добавлены показатели самоконтроля, саморегуляции поведения, атрибутивного стиля, самооффективности и настойчивости. Чтобы отобрать наиболее важные предикторы, использовался пошаговый алгоритм с включением, выделялись статистически значимые предикторы, а затем модель пересчитывалась стандартным методом для получения регрессионных коэффициентов и коэффициента детерминации. Анализ проводился отдельно для каждой группы студентов (очное и заочное отделения). Вычисления проводились в

Мерикова М.А.

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.

On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

программе STATISTICA 12.0.

Результаты

Результаты сравнения мотивационных профилей показали, что есть статистически значимое взаимодействие с сильным эффектом между переменными форма обучения и шкала академической мотивации ($F(6,672)=18,40$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,14$), что говорит о существенных различиях между профилями студентов разных отделений. Апостериорный критерий Дункана показал статистически значимые различия по всем шкалам, кроме шкал мотивации самоуважения ($p=0,27$) и интроецированной мотивации ($p=0,054$). Сравнения средних (см. рисунок) показывают, что у студентов дневного отделения более выражена экстерналистическая мотивация и амотивация (апостериорный критерий Дункана, $p<0,001$), а у студентов заочного отделения – все виды внутренней мотивации: познавательная (апостериорный критерий Дункана, $p<0,001$), достиженческая (апостериорный критерий Дункана, $p<0,001$) и мотивация саморазвития (апостериорный критерий Дункана, $p=0,014$). Статистически значимое взаимодействие и полученные средние говорят о том, что у студентов заочного отделения преобладает внутренняя мотивация, тогда как у студентов стационара – внешняя.

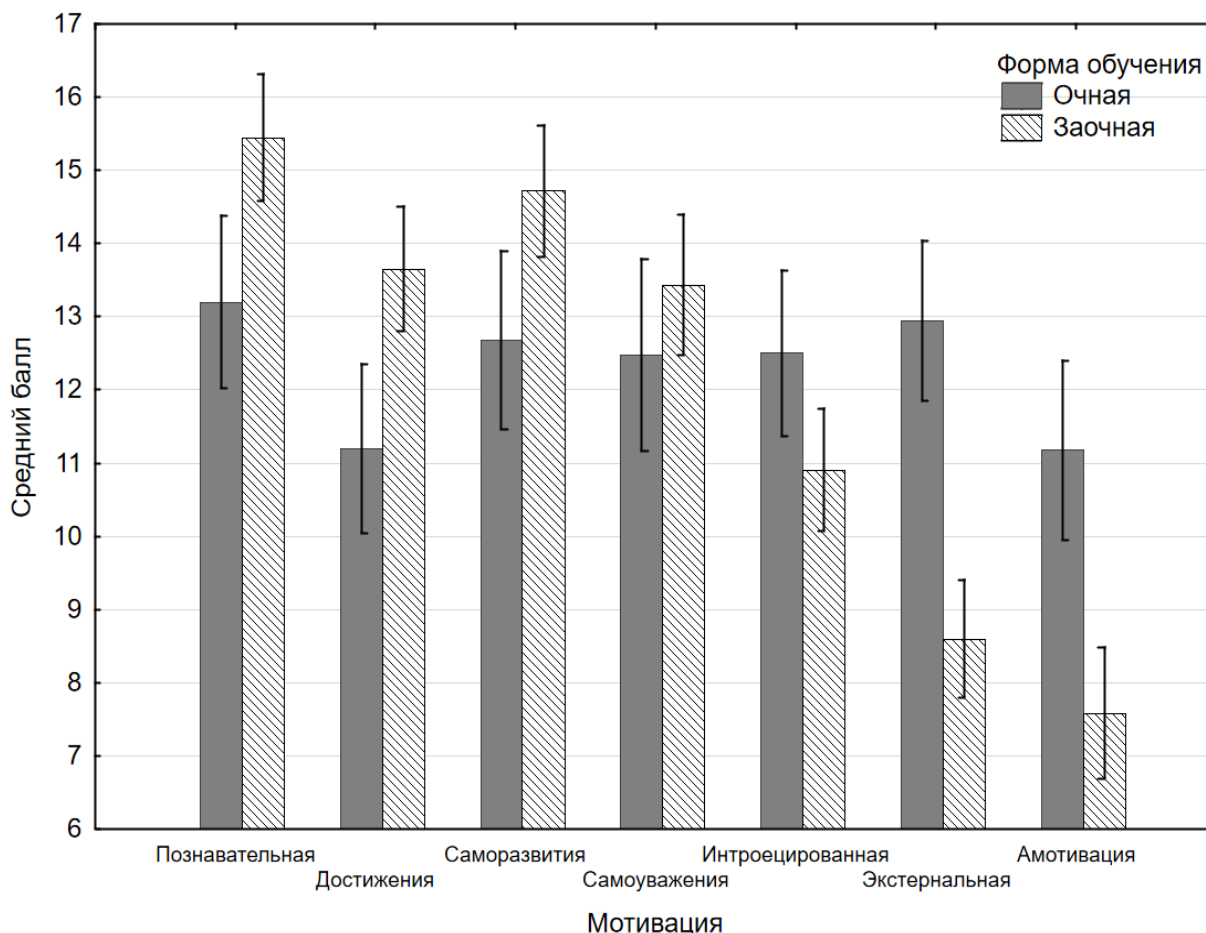


Рис. Средние значения по шкалам академической мотивации для студентов очного и заочного отделений (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

В табл. 1 представлены результаты описательной статистики и сравнительного анализа студентов заочного и дневного отделений для всех других показателей, использующихся в исследовании (мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент). Установлено (табл. 1), что в целом параметры саморегуляции и уровень самоконтроля и самооэффективности развиты у студентов обоих отделений примерно на равном уровне, при этом для студентов заочного отделения характерно только достоверно более выраженное планирование целей ($t(112)=-2,09; p<0,05$), хотя величина эффекта меньше средней (d Коэна $<0,5$). Можно отметить, что значимых различий в параметрах атрибутивного стиля и уровня оптимизма по позитивным и негативным событиям, а также в уровне устойчивости интересов и упорства у студентов дневного и заочного отделений не выявлено. Исходя из этого, можно заключить, что студенты дневного и заочного отделений различаются в основном по академической мотивации, а мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты выражены у них одинаково. В связи с этим особенно интересно проверить, различается ли вклад этих одинаково и

неодинаково выраженных компонент в академическую успешность при разных формах обучения. Для проверки использовался множественный регрессионный анализ.

Таблица 1

Результаты сравнения мотивационных компонент студентов заочного и дневного отделений: описательная статистика и результаты t-критерия Стьюдента

Параметр	Дневное M±σ	Заочное M±σ	t	d Кюэна
Стиль саморегуляции поведения				
Планирование целей	12,3±4,11	13,8±3,59	-2,09*	0,41
Моделирование условий	13,3±3,00	13,4±2,79	-0,30	0,06
Программирование действий	15,1±2,68	14,9±2,99	0,24	0,05
Оценивание результатов	11,4±3,08	12,6±3,61	-1,89	0,37
Гибкость	14,2±2,88	13,8±3,18	0,62	0,12
Надежность	8,9±3,71	9,8±3,46	-1,32	0,26
Настойчивость	14,2±3,28	14,6±2,79	-0,61	0,12
Общий уровень саморегуляции	89,4±14,1	93,1±13,44	-1,40	0,27
Методика «Самоконтроль»				
Уровень самоконтроля	36,7±8,78	38,9±7,03	-1,46	0,29
Шкала общей самооценки				
Уровень самооценки	29,8±5,33	30,5±5,48	-0,69	0,13
Опросник стиля объяснения успехов и неудач для взрослых				
Параметр стабильности	58,7±8,93	61,2±7,98	-1,54	0,30
Параметр глобальности	69,4±12,46	71,3±10,45	-0,87	0,17
Параметр контроля	72,8±10,31	71,2±11,55	0,76	0,15
Оптимизм в ситуации успеха	93,5±15,79	92,9±14,02	0,19	0,04
Оптимизм в ситуации неудачи	107,4±15,52	110,68±13,78	-1,17	0,23
Оптимизм в ситуациях достижения	120,1±15,58	121,0±14,00	-0,33	0,06
Оптимизм в межличностных ситуациях	80,8±10,59	82,6±10,69	-0,87	0,17
Общий уровень оптимизма	200,9±24,78	203,7±21,36	-0,62	0,12
Методика «GRIT»				

Устойчивость интересов	20,5±5,55	21,5±4,29	-1,05	0,21
Упорство	17,5±3,95	18,1±3,54	-0,86	0,17

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 2 для студентов заочного отделения и в табл. 3 для студентов дневного отделения. Можно заметить, что для студентов обоих отделений мотивация (мотивационно-смысловая компонента) прогнозирует успеваемость несколько ниже, чем самооценку обучения ($r^2=0,12$ и $r^2=0,33$ для студентов-заочников и $r^2=0,12$ и $r^2=0,40$ для студентов дневного отделения). Для студентов заочного отделения основным предиктором оказалась мотивация саморазвития, а для студентов дневного отделения – мотивация достижения. Таким образом, и в одном, и в другом случае определяющей является внутренняя мотивация.

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа для прогнозирования академической успешности (средний балл и самооценка обучения) по различным показателям мотивационно-смысловой компоненты и по показателям мотивационно-смысловой, мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент для студентов заочного отделения

Академическая успешность	Успеваемость (средний балл)	Самооценка (Опросник имплицитных теорий и целей обучения, шкала 4)
Мотивационно-смысловая компонента		
Предикторы	Мотивация саморазвития (0,34)	Мотивация саморазвития (0,57)
r^2	0,12	0,33
Мотивационно-смысловая, мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты		
Предикторы	Мотивация саморазвития (0,25)	Мотивация саморазвития (0,42)
	Оценивание результатов (0,25)	Общий уровень осознанной саморегуляции (0,32)
r^2	0,17	0,41

Примечание: в скобках приведены стандартизированные регрессионные коэффициенты бета ($p<0,05$).

При добавлении показателей мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент для студентов заочного отделения в модель вошли только

показатели саморегуляции поведения (табл. 2). Средний балл можно предсказать немного лучше, если принимать во внимание не только мотивацию, но и оценивание результатов, то есть развитость и адекватность оценки респондентами себя, своих действий и результатов своей деятельности и поведения. В прогнозирование самооценки обучения помимо мотивации вносит вклад общий уровень осознанной саморегуляции. Мало изменившиеся коэффициенты детерминации (0,12 vs 0,17 для успеваемости и 0,33 vs 0,41 для самооценки обучения) говорят о том, что роль ресурсов саморегуляции невелика.

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа для прогнозирования академической успешности (средний балл и самооценка обучения) по различным показателям мотивационно-смысловой компоненты и по показателям мотивационно-смысловой, мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент для студентов дневного отделения

Академическая успешность	Успеваемость (средний балл)	Самооценка (Опросник имплицитных теорий и целей обучения, шкала 4)
Мотивационно-смысловая компонента		
Предикторы	Мотивация достижения (0,35)	Мотивация достижения (0,64)
r ²	0,12	0,40
Мотивационно-смысловая, мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты		
Предикторы	Мотивация достижения (0,39)	Мотивация достижения (0,53)
	Моделирование значимых условий (0,28)	Настойчивость (0,39)
	Программирование действий (0,48)	Глобальность (-0,41)
		Стабильность (0,55)
r ²	0,46	0,70

Примечание: в скобках приведены стандартизированные регрессионные коэффициенты бета ($p < 0,05$).

Для студентов дневного отделения (табл. 3), напротив, коэффициенты детерминации существенно увеличились при добавлении в модель ресурсов саморегуляции (0,12 vs 0,46

для успеваемости и 0,40 vs 0,70 для самооценки обучения), что свидетельствует об их более важной роли в определении академической успешности в данном случае. Кроме того, по сравнению с заочным отделением, таких ресурсов вошло в модель несколько больше: для прогнозирования среднего балла оказались важны моделирование значимых условий и программирование действий, для прогнозирования самооценки обучения – настойчивость, глобальность и стабильность.

Обсуждение

Результаты исследования продемонстрировали, что уровень и характер мотивации в учебной деятельности несколько различны у студентов разной формы обучения. В частности, студенты заочного отделения, обучающиеся с применением дистанционных технологий, обладают более выраженной внутренней мотивацией, чем студенты очного отделения. В то же время студенты очной формы обучения в большей степени склонны к экстернальной мотивации и несколько чаще демонстрируют отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Можно предполагать, что такие различия обусловлены самим форматом обучения, поскольку обучение посредством дистанционных технологий чаще всего предполагает большую самостоятельность студентов при изучении учебных материалов, большую включенность в процесс обучения и осознанность.

Между тем параметры саморегуляции, самоконтроля, самоэффективности, упорства и настойчивости фактически не имеют различий у студентов разной формы обучения. Это может свидетельствовать о том, что в целом личностные компоненты, отвечающие за успешность и достижение целей в любой деятельности, в том числе и учебной, не подвергаются значительным изменениям в процессе очного или заочного обучения.

Результаты регрессионного анализа показывают, что гипотеза исследования не подтвердилась. Вопреки предположению о том, что мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты будут более важны для прогнозирования академической успешности при применении дистанционных форм обучения, в ходе исследования установлена обратная закономерность. Мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты в целом являются значимыми предикторами успешности учебной деятельности, между тем для студентов дневного отделения роль этих мотивационных компонент особенно велика (при их добавлении коэффициент детерминации увеличивается в два раза). Можно предположить, что для студентов заочной формы обучения собственно внутренняя мотивация, стремление получить определенные знания является достаточным стимулом к обучению, достижению более высоких результатов, тогда как студентам дневного отделения требуются дополнительные факторы (в виде развития параметров саморегуляции, самоэффективности и самоконтроля). Следовательно, если мотивационно-смысловая компонента сильно выражена, то она в достаточной степени определяет академическую успешность, но если мотивации не хватает либо она носит внешний характер, то повысить академическую успешность помогают другие компоненты, а именно – ресурсы саморегуляции и стиль объяснения успехов и неудач в достиженческой деятельности.

Основным ограничением данного исследования является небольшой объем выборки, что

могло сказаться на надежности результатов и возможности их распространения на генеральную совокупность.

Выводы

1. У студентов дневного отделения более выражены экстернатальная мотивация и амотивация, а у студентов заочного отделения – все виды внутренней мотивации: познавательная, достиженческая и мотивация саморазвития. При этом студенты разных форм обучения практически не различаются по выраженности мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент.

2. Вклад мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент в академическую успешность достаточно противоречив и имеет различный характер в зависимости от формы обучения. В частности, в успешность учебной деятельности у студентов очной формы обучения данные компоненты вносят наиболее значимый и комплексный вклад, тогда как академическая успешность у студентов заочной формы обучения по большей части обусловлена только влиянием мотивационных факторов. Данные результаты могут быть связаны с выявленной спецификой мотивационной структуры студентов разных форм обучения. Исходя из этого, можно предполагать, что при отсутствии внутренней заинтересованности в учебных достижениях студентам очной формы обучения приходится задействовать дополнительные источники в виде саморегуляции, оптимизма, самоконтроля, самооэффективности и упорства.

Литература

1. Александрова Л.А. Субъективное благополучие и саморегуляция учебной деятельности студентов в цифровой образовательной среде // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19—21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 372–378.
2. Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2023150302
3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ... д-ра психол. наук. М, 2013. 444 с.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Смысл, 2015. 334 с.
5. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 2. С. 46–58. DOI:10.17759/chp.2016120205
6. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 151 с.
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» //

Мерикова М.А.
На пути к успеху: мотивация и ресурсы
саморегуляции как предикторы академической
успешности студентов
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.
On the Path to Success: the Influence of Motivation
and Self-regulation Resources on the Academic
Achievements of University Students
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 98–109.

8. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Индивидуально-интеллектуальная модель академических достижений студентов (на материале гуманитарных специальностей) // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 68–76. DOI:10.17759/pse.2022270407
9. Казанович Е.Ю. Особенности академической мотивации студентов // Бизнес. Образование. Экономика: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2022. С. 647–651.
10. Козырева Н.В., Мерикова М.А. Мотивация и академическая успешность студентов (РБ, БГПУ) [Датасет]. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/MSUPE/341b-8p16-35t9
11. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.А. и др. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. 2008. Том 29. № 3. С. 86–100.
12. Литвинова А.В. Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости // Интеграция образования. 2022. Том 26. № 4. С. 708–721. DOI:10.15507/1991-9468.109.026.202204.708-721
13. Лобанов А.П., Радчикова Н.П., Айнсмонтас Б.Б., Воронова А.В. Эмоциональный интеллект: к проблеме операционализации понятия в контексте эмпирического исследования // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. № 7. 2017. С. 69–74.
14. Лобанов А.П., Радчикова Н.П., Дроздова Н.В., Воронова А.В. Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Том 7. Вып. 4(28). С. 304–312. DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312
15. Мерикова М.А., Козырева Н.В., Радчикова Н.П. Взаимосвязь мотивации и успешности обучения студентов при разных формах обучения // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 3(64). С. 239–253. DOI:10.51944/20738544_2023_3_239
16. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 4. С. 155–167.
17. Пономарева Е.Ю. Субъективное благополучие и саморегуляция студентов в цифровой образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2022. Вып. 76. Часть 2. С. 282–285.
18. Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г., Козырева Н.В., Лобанов А.П. Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов) // Интеграция образования. 2023. Том 27. № 1. С. 33–49. DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049
19. Фролова С.В., Есина С.В. Вызовы современности: специфика общения студентов с преподавателями в дистанционной форме // Развитие современного общества: вызовы и возможности: материалы XVII международной научной конференции (г. Москва, 02 апреля 2021 года). В 4 ч. Том 1. М.: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2021. С. 754–763.
20. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.
21. Arik S. The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic

Мерикова М.А.
На пути к успеху: мотивация и ресурсы
саморегуляции как предикторы академической
успешности студентов
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.
On the Path to Success: the Influence of Motivation
and Self-regulation Resources on the Academic
Achievements of University Students
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

Motivation, and Self-control and Self-management Levels // *International Journal of Education and Literacy Studies*. 2019. № 7. P. 23. DOI:10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.23

22. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-Control and Academic Achievement // *Annual Review of Psychology*. 2019. No. 70:1. P. 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230

23. Gibb B., Zhou X., Alloy L., Abramson L. Attributional Styles and Academic Achievement in University Students: A Longitudinal Investigation // *Cognitive Therapy and Research*. 2002. № 26. P. 309–315. DOI:10.1023/A:1016072810255

24. Gordeeva T., Kennon S., Sychev O. Linking Academic Performance to Optimistic Attributional Style: Attributions Following Positive Events Matter Most // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. № 35. P. 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

25. Houston D. Revisiting the Relationship Between Attributional Style and Academic Performance // *Journal of Applied Social Psychology*. 2015. No. 46(3). P. 192–200. DOI:10.1111/jasp.12356

26. Jiang H. The Correlation between Self-directed Learning Ability and Academic Achievement in Online Education // *Journal of Education and Educational Research*. 2022. № 1. P. 64–66. DOI:10.54097/jeer.v1i2.3234

27. Kashif M.F., Shahid R. Students' Self-Regulation in Online Learning and its Effect on their Academic Achievement // *Global Educational Studies Review*. 2021. No. VI(III). P. 11–20. DOI:10.31703/gesr.2021(VI-III).02

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

29. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model // *Psychology in Russia*. 2022. No. 15(4). P. 170–187. DOI:10.11621/pir.2022.0411

30. Mosalanejad L., Alipour A., Zandi B. 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*. 2010. № 11.

31. Tentama F., Abdillah M.H. Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-concept // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2019. Vol. 8. No. 2. P. 243–248. DOI:10.11591/ijere.v8i2.18128

32. Tyumeneva Y., Kardanova E., Kuzmina J. Grit: Two Related but Independent Constructs Instead of One. Evidence from Item Response Theory // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. No. 35(4). P. 469. DOI:10.1027/1015-5759/a000424

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

References

1. Aleksandrova L.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie i samoregulyatsiya uchebnoi deyatel'nosti studentov v tsifrovoi obrazovatel'noi srede [Subjective well-being and self-regulation of students'

learning activities in the digital educational environment]. *Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Moscow, 19-21 November) [Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation]*, 2020, pp. 372–378. (In Russ.).

2. Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i psikhologicheskoe blagopoluchie kak resursy akademicheskoi uspešnosti mladshikh podrostkov: strukturnaya model' [Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2023150302 (In Russ.).

3. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya. Diss. dokt. psikhol. nauk [Motivation of educational activities of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions of development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p. (In Russ.).

4. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii [Psychology of achievement motivations]. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).

5. Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T.Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspešnost'yu, nastoichivost'yu i blagopoluchiem) [Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 46–58. DOI:10.17759/chp.2016120205 (In Russ.).

6. Gordeeva T.O., Osin E.N., Shevyakhova V.Yu. Diagnostika optimizma kak stilya ob'yasneniya uspekhev i neudach: Oprosnik STOUN [Diagnostics of optimism as a style of explaining successes and failures: The STONE Questionnaire]. Moscow: Smysl, 2009. 151 p. (In Russ.).

7. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [“Academic Motivation Scales” Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 98–109. (In Russ.).

8. Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. Individual'no-intellektual'naya model' akademicheskikh dostizhenii studentov (na materiale gumanitarnykh spetsial'nostei) [An Individual-Intellectual Model of Students' Academic Achievement (Based on Humanitarian Specializations)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 68–76. DOI:10.17759/pse.2022270407 (In Russ.).

9. Kazanovich E.Yu. Osobennosti akademicheskoi motivatsii studentov [Peculiarities of Students' Academic Motivation]. *Biznes. Obrazovanie. Ekonomika: sb. statei Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Business. Education. Economics: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference.]*. Minsk, 2022, pp. 647–651. (In Russ.).

10. Kozyreva N.V., Merikova M.A. Motivatsiya i akademicheskaya uspešnost' studentov (RB, BGPU) [Students' motivation and academic performance (Belarus, BSPU)] [Data set]. RusPsyData: Psychological Research Data & Tools Repository. Moscow, 2023. DOI:10.48612/MSUPE/341b-8p16-35t9 (In Russ.).

11. Kornilova T.V., Smirnov S.D., Chumakova M.A. i dr. Modifikatsiya oprosnikov K. Dvek v

kontekste izucheniya akademicheskikh dostizhenii studentov [Modification of C. Dwek's Questionnaires in the Context of Students' Academic Achievements Study]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2008. Vol. 29, no. 3, pp. 86–100. (In Russ.).

12. Litvinova A.V. Tselepolaganie studentov s raznym urovnem akademicheskoi uspevaemosti [Goal-Setting among Students with Different Levels of Academic Achievement]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education], 2022. Vol. 26, no. 4, pp. 708–721. DOI:10.15507/1991-9468.109.026.202204.708-721 (In Russ.).

13. Lobanov A.P., Radchikova N.P., Ainsmontas B.B., Voronova A.V. Emotsional'nyi intellekt: k probleme operatsionalizatsii ponyatiya v kontekste empiricheskogo issledovaniya [Emotional intelligence: to the problem of the operationalization of the notion in the context of empirical investigations]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki*. [Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki], 2017, no. 7, pp. 69–74. (In Russ.).

14. Lobanov A.P., Radchikova N.P., Drozdova N.V., Voronova A.V. Vliyanie akademicheskikh i neakademicheskikh vidov intellekta na uchebnye dostizheniya studentov [Influence of Academic and Non-Academic Types of Intelligence on Academic Achievements of Students]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2018. Vol. 7, no. 4(28), pp. 304–312. DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312 (In Russ.).

15. Merikova M.A., Kozyreva N.V., Radchikova N.P. Vzaimosvyaz' motivatsii i uspešnosti obucheniya studentov pri raznykh formakh obucheniya [Correlation between Students' Motivation and Learning Performance in Different Types of Education]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2023, no. 3(64), pp. 239–253. DOI:10.51944/20738544_2023_3_239 (In Russ.).

16. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G. Oprosnik V.I. Morosanovoi «Stil' samoregulyatsii povedeniya – SSPM 2020» [V.I. Morosanova's "Self-regulation Profile Questionnaire – SRPQM 2020"]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2020. Vol. 66, no. 4, pp. 155–167. (In Russ.).

17. Ponomareva E.Yu. Sub"ektivnoe blagopoluchie i samoregulyatsiya studentov v tsifrovoi obrazovatel'noi srede [Subjective well-being and self-regulation of students in the digital educational environment]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2022, issue 76, part 2, pp. 282–285. (In Russ.).

18. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G., Kozyreva N.V., Lobanov A.P. Psikhologicheskie faktory otnosheniya studentov k tsifrovoi obrazovatel'noi srede (na primere rossiiskikh i belorusskikh vuzov) [Psychological Factors in Students' Attitudes towards the Digital Educational Environment (Case of Russian and Belarusian Universities)]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education], 2023. Vol. 27, no. 1, pp. 33–49. DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049 (In Russ.).

19. Frolova S.V., Esina S.V. Vyzovy sovremennosti: spetsifika obshcheniya studentov s prepodavatel'yami v distantsionnoi forme [Challenges of the modernity: specificity of communication between students and teachers in distance form]. *Razvitie sovremennogo obshchestva: vyzovy i vozmozhnosti: materialy XVII mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, v 4 ch.*

[*Development of modern society: challenges and opportunities: materials of the XVII international scientific conference, in 4 parts*], 2021. Vol. 1, pp. 754–763. (In Russ.).

20. Shvartser R., Erusalem M., Romek V.G. Russkaya versiya shkaly obshchei samoeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [The Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya [Foreign psychology]*, 1996, no. 7, pp. 71–77. (In Russ.).

21. Arik S. The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic Motivation, and Self-control and Self-Management Levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2019, no. 7, p. 23. DOI:10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.23

22. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 2019, no. 70:1, pp. 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230

23. Gibb B., Zhou X., Alloy L., Abramson L. Attributional Styles and Academic Achievement in University Students: A Longitudinal Investigation. *Cognitive Therapy and Research*, 2002, no. 26, pp. 309–315. DOI:10.1023/A:1016072810255

24. Gordeeva T., Kennon S., Sychev O. Linking Academic Performance to Optimistic Attributional Style: Attributions Following Positive Events Matter Most. *European Journal of Psychology of Education*, 2020, no. 35, pp. 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

25. Houston D. Revisiting the Relationship Between Attributional Style and Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 2015, no. 46(3), pp. 192–200. DOI:10.1111/jasp.12356

26. Jiang H. The Correlation between Self-directed Learning Ability and Academic Achievement in Online Education. *Journal of Education and Educational Research*, 2022, no. 1, pp. 64–66. DOI:10.54097/jeer.v1i2.3234

27. Kashif M.F., Shahid R. Students' Self-Regulation in Online Learning and its Effect on their Academic Achievement. *Global Educational Studies Review*, 2021, no. VI(III), pp. 11–20. DOI:10.31703/gesr.2021(VI-III).02

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

29. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia*, 2022, no. 15(4), pp. 170–187. DOI:10.11621/pir.2022.0411

30. Mosalanejad L., Alipour A., Zandi B. 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*, 2010, no. 11.

31. Tentama F., Abdillah M.H. Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-concept. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 243–248. DOI:10.11591/ijere.v8i2.18128

32. Tyumeneva Y., Kardanova E., Kuzmina J. Grit: Two Related but Independent Constructs Instead of One. Evidence from Item Response Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019, no. 35(4), p. 469. DOI:10.1027/1015-5759/a000424

Мерикова М.А.

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.

On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

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

Информация об авторах

Мерикова Марина Андреевна, аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

Information about the authors

Marina A. Merikova, Postgraduate Student, Department of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

Получена 23.12.2023

Принята в печать 25.03.2024

Received 23.12.2023

Accepted 25.03.2024