

УДК 159.947.5

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.14>

АКАДЕМІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ Й ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ТА РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ

Анна Колчигіна

*Українська інженерно-педагогічна академія,
бул. Університетська, 16, м. Харків, Україна, 61003
e-mail: annakolchyhina@gmail.com*

Ольга Зайцева

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
e-mail: zaytseva1005@gmail.com*

У статті проаналізовано дослідження академічної саморегуляції, яка має особливе значення, адже сприяє максимальній самореалізації студентів у навчальній діяльності. Чучасна система освіти повинна передбачати, що студенти з різними способом мислення вимагають різного підходу до навчання. Зазначено мету дослідження, а саме визначення особливості мотиваційно-регулятивної сфери студентів-психологів і студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, виявлення взаємозв'язку мотиваційної та регулятивної сфер у досліджуваних групах студентів.

Проводиться теоретико-методологічний аналіз наукових досліджень щодо проблеми вивчення саморегуляції. Саморегуляція сприяє тому, що студент починає самостійно ставити перед собою цілі й обирати засоби їх реалізації, аналізувати умови навчання, корегувати час, потрібний на виконання завдань і відпочинок. Високий рівень усвідомленої саморегуляції супроводжується високою самоповагою, впевненістю у своїх життєвих перспективах, високою потребою у пізнанні та прагненні до самоактуалізації.

У дослідженні виявлено різницю між мотиваційно-регулятивною сферою студентів-психологів і студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Підтверджено наявність взаємозв'язку мотиваційної та регулятивної сфер у досліджуваних групах студентів. Студенти-психологи більш спрямовані на діяльність за власним інтересом, а у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей діяльність регулюється нагородами та покараннями. Студенти інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі діяльності частіше орієнтуються на зовнішню мотиваційну спрямованість, ніж студенти-психологи. Студенти інженерно-педагогічних спеціальностей розвиненіше й адекватніше оцінюють себе і результати своєї діяльності та поведінки за умови стійкості процесів постановки навчальних і життєвих цілей, ніж студенти-психологи. З'ясовано, що для студентів різних спеціальностей необхідно використовувати індивідуальний підхід до мотивування, що надалі впливатиме на їхню навчальну діяльність.

Ключові слова: мотиваційно-регулятивна сфера, академічна саморегуляція, стилі саморегуляції, внутрішня мотиваційна орієнтація, зовнішня мотиваційна орієнтація.

У сучасному світі навчальна діяльність розглядається як засіб досягнення учнем вершини свого особистісного зростання, а надалі – і професійного розвитку. Мотивація є чи не найважливішим чинником, що забезпечує студенту тягу до знань і навчання. Не мотивований студент не має зацікавленості до отримання знань і навчального процесу взагалі. Значним аспектом вивчення мотивації є її взаємозв'язокі з таким важливим для науки яви-

щем, як академічна саморегуляція. Дослідження академічної саморегуляції має особливе значення, бо вона сприяє максимальній самореалізації студентів у навчальній діяльності. Існують закономірності в мотиваційних і регулятивних компонентах психологічної системи навчальної діяльності у студентів.

Сучасна система освіти повинна передбачати, що студенти з різним способом мислення вимагають різного підходу до навчання. Цей факт робить актуальним емпіричне дослідження різниці мотиваційно-регулятивної сфери студентів-психологів і студентів інженерно-педагогічних спеціальностей для створення у майбутньому більш ефективних програм для навчання студентів.

Мета статті – визначити особливості мотиваційно-регулятивної сфери студентів-психологів і студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, виявити взаємозв'язок мотиваційної та регулятивної сфер у досліджуваних групах студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення саморегуляції особистості дуже давно цікавить зарубіжних і вітчизняних науковців.

У дослідженнях зарубіжних науковців (Ж. Піаже, Р. Лазарус, Дж. Келлі, К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Беррон та ін.) було показано велику значущість саморегуляції як фактору психічного та фізіологічного благополуччя особистості у всіх сферах її діяльності. А. Бандура виділяв три компоненти саморегуляції:

- самоспостереження;
- процес винесення суджень;
- активну реакцію на себе.

І. Сеченов та І. Павлов довели, що організм людини – це система, яка за допомогою саморегуляції може зберігати свою цілісність.

Аналіз психологічної літератури засвідчує, що саморегуляція – це один із вагомих чинників успішності навчання у закладі вищої освіти. Саморегуляція сприяє тому, що студент починає самостійно ставити перед собою цілі й обирати засоби їх реалізації, аналізувати умови навчання, корегувати час, потрібний на виконання завдань і відпочинок. Високий рівень усвідомленої саморегуляції, за даними В. Моросанової, супроводжується високою самоповагою, впевненістю у своїх життєвих перспективах, високою потребою у пізнанні та прагненні до самоактуалізації [1].

Проаналізувавши літературу можна відзначити, що розробкою проблеми саморегуляції поведінки особистості займався багато вчених. О.А. Конопкін, Г.С. Нікіфоров, А.К. Осницький, І.А. Трофімова вивчали окремі прояви саморегуляції у різних видах діяльності. Проблема саморегуляції в дослідженнях рефлексії досліджували І.Д. Бех, В.В. Давидов, А.З. Зак, Б.В. Зейгарник, К.Н. Поливанова. Феномен «саморегуляція» став предметом уваги таких учених, як Л.С. Виготський, А.І. Висоцький, В.А. Іванніков, В.К. Калін, В.К. Котирло, К. Левін, С.Л. Рубінштейн, В.І. Селіванов, М.В. Савчин, В.О. Татенко, В.А. Ядов, П.М. Якобсон.

Вивчення проблем мотивації здійснювалося паралельно великою кількістю вчених. Існує теоретичний підхід, що роз'яснює механізми функціонування зовнішньої та внутрішньої мотивації, що належить Е.Л. Десі і Р.М. Райану. Цей підхід є частиною теорії самодетермінації, що вивчає вплив зовнішніх чинників на внутрішню і зовнішню мотивацію. Мотивація та мотиви завжди внутрішньо зумовлені, але можуть залежати і від зовнішніх факторів, спонукати зовнішніми стимулами (наприклад, винагорода). Не менш популярною є теорія каузальної атрибуції Бернарда Вайнера, у якій акцент робиться на досягнення. У своїй теорії Вайнер класифікує атрибуції за трьома параметрами, такими як: стабільність (нестабільність), локус контролю, контрольованість (неконтрольованість). Ще одним дослідником, котрий працює над питанням мотивації, є Керол Двек. Її теорія

імпліцитних теорій інтелекту стала чимось новим у цій сфері. Двек виділила два типи імпліцитних теорій інтелекту. Ще мотивацію вивчали Р. Стернберг, А. Бандура, Дж. Аткинсон, М. Селігман, И.А. Васильев, Т.О. Гордеева, С.С. Занюк, М.Ш. Магомед-Емінов, Д. Макклелланд, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен, А.В. Колчигіна, О.О. Зайцева та ін. Є також праці, присвячені взаємозв'язку мотиваційної та регулятивної сфери. Зокрема, у своїй статті «Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів» К.І. Фоменко і О.І. Кузнецов розглядаючи взаємозв'язок цих понять виділяють, що «внутрішня спрямованість саморегуляції навчальної мотивації тяжіє до принципності як типу відповідальності, а зовнішня – до нормативності» [3].

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося на базі Української інженерно-педагогічної академії. У ньому брали участь 110 студентів денної форми навчання першого та другого курсів віком від 17 до 23 років, із них 57 студентів-психологів (52%) і 53 студенти інженерно-педагогічних спеціальностей (48%).

Діагностику мотивації студентів було здійснено за допомогою двох відповідних діагностичних методик:

По-перше, опитувальника «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М. Яцюка), який визначає чотири рівні мотивації:

- зовнішнє регулювання – діяльність регулюється нагородами та покаранням;
- інтроектоване регулювання – поведінка регулюється правилами та вимогами;
- ідентифіковане регулювання – поведінка регулюється за власним вибором;
- внутрішнє спонукання – власний інтерес до діяльності [8].

По-друге, опитувальника «Шкала внутрішньої та зовнішньої мотиваційної орієнтації» (Т. Амабіле, адаптація Т. Гордеевої та Є. Осіна), спрямована на виявлення рівня зовнішньої та внутрішньої мотивації [2].

Діагностика стилів саморегуляції здійснювалася за допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» (В. Моросанова, Р. Сагієв, 1994), ця методика надає можливість вивчити особливості розвитку індивідуальної саморегуляції та основні її компоненти (стили):

- планування – самостійність у плануванні навчальних цілей, гнучкість зміни цілей відповідно до змін обставин;
- моделювання – конкретизування навчальної мети згідно з умовами навчання, вибір програми навчальних дій або тактики поведінки з викладачем;
- програмування – розвиненість навичок визначення і побудови програми виконання навчальних дій, вміння виділити з них головне;
- оцінка результатів – розвиненість і адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності і поведінки;
- самостійність – індивідуальні можливості самостійно висувати навчальні цілі та програми навчальних дій;
- гнучкість – індивідуальні можливості врахування значущих умов навчальної діяльності, визначення тактики поведінки;
- надійність – стійкість процесів постановки навчальних і життєвих цілей [6, с. 121].

У роботі були використані методи математичної статистики: t-критерій Стьюдента, критерій кутового перетворення (ϕ) Фішера, коефіцієнт лінійної кореляції (r) Пірсона. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою пакета математико-статистичної програми Statistica 7.0.

За даними опитувальника «Академічна саморегуляція» (Р.М. Райана, Д.Р. Коннелл в адаптації М.В. Яцюк) і методом кутового перетворення Фішера (ϕ) визначено, що сто-

совно всіх рівнів прояву за показниками «інтродюковане регулювання» й «ідентифіковане регулювання» не виявлено достовірних відмінностей у досліджуваних групах. В обох групах показник «інтродюковане регулювання» (поведінка регулюється правилами та вимогами) частіше проявляється на середньому рівні, а «ідентифіковане регулювання» (поведінка регулюється за власним вибором) – на високому рівні, тобто превалюють власні ініціативи як спрямованість у діяльності студентів-психологів і студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

За показниками «зовнішнє регулювання» та «власне спонукання» виявлені достовірні відмінності в досліджуваних групах. Так, у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей вірогідно частіше проявляється високий рівень за показником «зовнішнє регулювання», ніж у студентів-психологів (50,9% та 35,1% при $p \leq 0,05$). І навпаки, у студентів-психологів вірогідно частіше проявляється середній рівень за показником «зовнішнє регулювання», ніж у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей (64,9 та 47,2 при $p \leq 0,05$).

У студентів-психологів вірогідно частіше проявляється високий рівень за показником «власне спонукання», ніж у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей (50,9 та 18,9 при $p \leq 0,01$). У студентів інженерно-педагогічних спеціальностей вірогідно частіше проявляється середній рівень за показником «власне спонукання», ніж у студентів-психологів (79,2% та 47,4% при $p \leq 0,01$). Тобто студенти-психологи більш спрямовані на діяльність за власним інтересом, а у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей діяльність регулюється нагородами та покараннями.

За даними опитувальника мотиваційної орієнтації Т. Амабіле в адаптації Т.О. Гордєєвої та Е.Н. Осіна та методом кутового перетворення Фішера (ф) визначено, що стосовно всіх рівнів прояву за показником «внутрішня мотиваційна орієнтація» не виявлено достовірних відмінностей. У студентів досліджуваних груп частіше проявляється високий рівень внутрішньої мотиваційної орієнтації, тобто в процесі діяльності студенти спрямовані на нові, цікаві та важкі завдання, орієнтуючись на свій внутрішній потенціал, ніж на зовнішні нагороди та громадські визнання. За показником «зовнішня мотиваційна орієнтація» у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей вірогідно частіше проявляється високий рівень, ніж у студентів-психологів (39,6% та 15,8% при $p \leq 0,01$).

І навпаки, у студентів-психологів за показником «зовнішня мотиваційна орієнтація» у вірогідно частіше проявляється середній рівень, ніж у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей (82,5% і 60,4% при $p \leq 0,01$). Тобто студенти інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі діяльності частіше орієнтуються на зовнішню мотиваційну спрямованість, ніж студенти-психологи, що було підтверджено нами вище.

Виходячи з результатів дослідження стилів саморегуляції за допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції студентів» (В. Моросанова, Р. Сагієв), наведених у таблиці 1, ми бачимо, що за показниками таких шкал, як «планування», «моделювання», «програмування», «самостійність», «гнучкість» методом t-критерію Стьюдента не виявлені достовірні відмінності у студентів відокремлених нами двох груп. За показниками таких шкал, як «оцінка результатів» і «надійність» виявлені достовірні відмінності. Так, у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей більш виражена шкала «оцінка результатів» ($8,9 \pm 2,3$ та $7,8 \pm 3,1$ при $p \leq 0,05$) і «надійність» ($6,2 \pm 2,5$ та $4,7 \pm 2,6$ при $p \leq 0,01$), ніж у студентів-психологів.

Тобто студенти інженерно-педагогічних спеціальностей розвиненіше й адекватніше оцінюють себе і результати своєї діяльності та поведінки при стійкості процесів постановки навчальних і життєвих цілей, ніж студенти-психологи.

Таблиця 1

Показники стилю саморегуляції студентів досліджуваних груп

Шкали	Групи студентів		t
	1	2	
Планування	7,4±2,5	7,5±1,8	-0,3
Моделювання	6,6±2,9	6,7±2,7	-0,09
Програмування	6,2±2,4	6,3±2,0	-0,04
Оцінка результатів	7,8±3,1	8,9±2,3	-2,1*
Самостійність	8,2±3,5	8,2±2,4	-0,02
Гнучкість	7,0±2,2	6,6±1,9	0,9
Надійність	4,7±2,6	6,2±2,5	-3,2**

Примітка: 1 – група студентів-психологів; 2 – група студентів інженерно-педагогічних спеціальностей; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Для більш детального вивчення взаємозв'язків мотиваційної та регулятивної сфер, ми провели кореляційний аналіз із виділеними групами. Результати дослідження взаємозв'язку стилю саморегуляції та рівнів мотивації у групі студентів-психологів представлені у таблиці 2.

Як видно з таблиці 2 такий рівень мотивації у групі студентів-психологів, як «зовнішнє регулювання», негативно корелює зі стилем саморегуляції «самостійність» ($r = -0,33$; $p < 0,05$). Можемо зробити припущення, що при зростанні зовнішнього регулювання, тобто наявності діяльності, що регулюється нагородами та покаранням, у студентів-психологів зменшуються індивідуальні можливості самостійно висувати навчальні цілі і програми навчальних дій. Такі рівні мотивації у групі студентів-психологів, як «ідентифіковане регулювання» ($r = 0,31$; $p < 0,05$) і «власне спонукання» ($r = 0,31$; $p < 0,05$), позитивно корелюють зі стилем саморегуляції «програмування».

Таблиця 2

Показники взаємозв'язку стилю саморегуляції та рівнів мотивації студентів-психологів (N=57)

Стиль саморегуляції	Академічна саморегуляція (рівні мотивації)			
	Зовнішнє регулювання	Інтроєктоване регулювання	Ідентифіковане регулювання	Власне спонукання
Планування	-0,02	0,15	0,17	0,13
Моделювання	-0,10	-0,09	0,07	0,16
Програмування	0,07	0,12	0,31*	0,31*
Оцінка результатів	-0,17	-0,21	0,08	0,18
Самостійність	-0,33*	-0,26	0,10	0,18
Гнучкість	-0,01	-0,04	0,12	0,17
Надійність	-0,23	-0,15	0,21	0,22

Примітка: * $p < 0,05$

Тобто можемо зробити припущення, що у разі зростання поведінки, що регулюється за власним вибором, і власного інтересу до діяльності у студентів-психологів розвиваються навички визначення і побудови програми виконання навчальних дій, вміння виділити з них головне.

Результати дослідження взаємозв'язку стилю саморегуляції та рівнів мотивації у групі студентів інженерно-педагогічних спеціальностей представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Показники взаємозв'язку стилю саморегуляції та рівнів мотивації студентів інженерно-педагогічних спеціальностей (N=53)

Стиль саморегуляції	Академічна саморегуляція (рівні мотивації)			
	Зовнішнє регулювання	Інтроєктоване регулювання	Ідентифіковане регулювання	Власне спонукання
Планування	0,06	0,12	0,06	0,10
Моделювання	-0,32*	-0,32*	-0,17	-0,25
Програмування	0,08	0,13	0,23	0,14
Оцінка результатів	-0,31*	-0,38*	-0,11	-0,15
Самостійність	-0,33*	-0,31*	-0,10	-0,25
Гнучкість	-0,18	-0,24	-0,08	-0,11
Надійність	0,12	0,02	0,06	0,01

Примітка: * $p < 0,05$

Як видно з таблиці 3, такий рівень мотивації у групі студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, як «зовнішнє регулювання», негативно корелює зі такими стилями саморегуляції, як «моделювання» ($r = -0,32$; $p < 0,05$), «оцінка результатів» ($r = -0,31$; $p < 0,05$), «самостійність» ($r = -0,33$; $p < 0,05$). Такий рівень мотивації в групі студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, як «інтроєктоване регулювання», негативно корелює з такими стилями саморегуляції, як «моделювання» ($r = -0,32$; $p < 0,05$), «оцінка результатів» ($r = -0,38$; $p < 0,05$), «самостійність» ($r = -0,31$; $p < 0,05$).

Можемо зробити припущення, що у разі зростання зовнішнього регулювання, правил і вимог, тобто наявності діяльності, що регулюється нагородами та покаранням, в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей зменшуються конкретизування навчальної мети згідно з умовами навчання, вибір програми навчальних дій або тактики поведінки з викладачем і розвиненість і адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності і поведінки, також зменшуються індивідуальні можливості самостійно висувати навчальні цілі і програми навчальних дій.

У дослідженні виявлено різницю між мотиваційно-регулятивною сферою студентів-психологів і студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Підтверджено наявність взаємозв'язку мотиваційної та регулятивної сфер у досліджуваних групах студентів.

Висновки. Аналіз отриманих даних дозволяє дійти таких висновків:

- студенти-психологи більш спрямовані на діяльність за власним інтересом, а у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей діяльність регулюється нагородами та покараннями;
- студенти інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі діяльності частіше орієнтуються на зовнішню мотиваційну спрямованість, ніж студенти-психологи;
- студенти інженерно-педагогічних спеціальностей розвиненіше й адекватніше оцінюють себе і результати своєї діяльності та поведінки за стійкості процесів постановки навчальних і життєвих цілей, ніж студенти-психологи;
- у разі зростання зовнішнього регулювання, тобто наявності діяльності, що регулюється нагородами та покаранням, у студентів-психологів зменшуються індивідуальні можливості самостійно висувати навчальні цілі та програми навчальних дій;

– у разі зростання поведінки, що регулюється за власним вибором, і власного інтересу до діяльності, у студентів-психологів розвиваються навички визначення і побудови програми виконання навчальних дій, вміння виділити з них головне;

– у разі зростання зовнішнього регулювання, правил і вимог, тобто наявності діяльності, що регулюється нагородами та покаранням, у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей зменшуються конкретизування навчальної мети згідно з умовами навчання, вибір програми навчальних дій або тактики поведінки з викладачем і розвиненість і адекватність оцінки себе і результатів своєї діяльності і поведінки, також зменшуються індивідуальні можливості самостійно висувати навчальні цілі та програми навчальних дій.

Таким чином, в результаті дослідження можемо зробити висновок, що для студентів різних спеціальностей необхідно використовувати індивідуальний підхід до мотивування, що надалі впливає на навчальну діяльність насамперед, а вже у майбутньому на професійну складову частину майбутнього спеціаліста.

Список використаної літератури:

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений. *Вопросы психологии*. 2010. № 1. С. 24–33.
2. Зайцева О.О. Особливості академічної мотивації у студентів з різним рівнем метакогнітивної включеності в діяльність. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 75–84.
3. Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Проблеми сучасної психології*. № 25. 2014. С. 582–596.
4. Кузнецов М.А., Колчигіна А.В. Подолання хвилювання на іспиті: Копінг-поведінка студентів під час перевірки знань. Харків : Видавництво «Діса Плюс», 2017. 206 с.
5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва : Наука, 2001. 192 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург : Питер; Москва : Смысл, 2003. 860 с.
7. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Casual dimensionscale IISQR-A). *Практична психологія та соціальна робота*. № 4. 2008. С. 45–47.

ACADEMIC SELF-REGULATION AND FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS 'MOTIVATIONAL AND REGULATORY SPHERE

Anna Kolchyhina

*Ukrainian Engineering Pedagogics Academy,
16 Universitetskaya st., Kharkov, Ukraine, 61003
e-mail: annakolchyhina@gmail.com*

Olha Zaitseva

*Municipal establishment
«Kharkiv humanitarian-pedagogical academy»
Of the Kharkiv regional council,
1. Rustaveli, 7, Kharkov, Ukraine, 61001
e-mail: zaitseva1005@gmail.com*

The article analyzes the study of academic self-regulation, which is of particular importance because it contributes to the maximum self-realization of students in educational activities. It is emphasized that the modern education system should provide that students with different ways of thinking require a dif-

ferent approach to learning. The purpose of the study is indicated, namely – to determine the features of the motivational-regulatory sphere of students-psychologists and students of engineering and pedagogical specialties, to identify the relationship of motivational and regulatory spheres in the studied groups of students.

Theoretical and methodological analysis of scientific research on the problem of studying self-regulation. Self-regulation contributes to the fact that the student begins to set goals and chooses the means of their implementation, analyze the learning environment, adjust the time required to complete tasks and rest. A high level of conscious self-regulation is accompanied by high self-esteem, confidence in their life prospects, a high need for knowledge and the desire for self-actualization.

The study revealed a difference between the motivational and regulatory sphere of students of psychology and students of engineering and pedagogical specialties. The interrelation of motivational and regulatory spheres in the studied groups of students has been confirmed. Psychology students are more focused on activities of their own interest, and students of engineering and pedagogical specialties are regulated by awards and penalties. Students of engineering and pedagogical specialties in the process of activity are more often focused on external motivational orientation than students of psychology. Students of engineering and pedagogical specialties evaluate themselves and the results of their activities and behavior more developed and adequately with the stability of the processes of setting educational and life goals than students of psychology. It was found that students of different specialties need to use an individual approach to motivation, which will further affect their learning activities.

Key words: motivational-regulatory sphere, academic self-regulation, styles of self-regulation, internal motivational orientation, external motivational orientation.