

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення психологічних особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів, яка розглядається як важливий фактор академічної успішності. Уточнено сутність поняття, теоретичні підходи до його вивчення у психологічній науці та окреслено його стратегії. Охарактеризовано структурні компоненти мотивації навчальної діяльності і наведено класифікацію факторів мотивації навчальної діяльності студентів ЗВО, яка містить психолого-педагогічні, особистісні та соціально-психологічні фактори. Визначено психолого-педагогічні методи для підвищення мотивації до саморегульованого навчання студентів.

Ключові слова: студент, заклад вищої освіти, саморегульоване навчання, мотивація, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Українське вище шкільництво інтегрується у європейський освітній простір. Цей процес відбувається з метою забезпечення підвищення вмотивованості навчальної діяльності студентів та конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці. У сучасній психологічній науці все більше уваги приділяється вивченню особистісних характеристик студентів і специфіки їхнього функціонування в якості членів суспільства, а також особливостям саморегульованого навчання та його мотивації. Саморегульоване навчання є важливим показником навчальної мотивації студентів. Цей процес вимагає від студентів самостійного планування, контролю та оцінки процесу власного навчання.

Актуальність нашого дослідження вбачається у вивченні співвідношення і взаємозв'язку між мотиваційною сферою студентів та успішністю їхньої навчальної діяльності у ЗВО. Саме студенти, вмотивовані на успішність у навчанні, досягають значно вищих особистісних здобутків. І навпаки – відсутність у них необхідного мінімального рівня мотиваційних прагнень до успішної навчальної діяльності погіршує рівень ефективності цієї діяльності. Слід зазначити, що розвиток мотивації навчальної діяльності тісно пов'язаний з індивідуально-особистісними якостями студентів, і на неї також впливають психолого-педагогічні умови навчального процесу у ЗВО та соціально-психологічні умови навколишнього соціокультурного середовища, у якому перебувають студенти. У зв'язку з цим ми вважаємо доречним і актуальним вивчення психологічних факторів мотивації навчальної діяльності студентів ЗВО та їхньої взаємодії з оточуючим соціокультурним середовищем.

Метою дослідження є розгляд теоретичних підходів до вивчення мотивації студентів до саморегульованого навчання. Предметом цього дослідження є особливості мотивації саморегу-

льованого навчання студентів, об'єктом – саморегульоване навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових проблем формування, розвитку мотивів навчальної діяльності студентства українськими та закордонними психологами і педагогами значно інтенсифікувалося у минулому столітті. Досліджувалися характеристика та структура навчальної мотивації, а також такі її складники, як потреби й установки особистості (Л. Виготський, Х. Гекгаузен, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, Ф. Олпорт, І. Пасічник, С. Рубінштейн, Б. Скіннер та інші). Деякі автори вважали мотивацію станом особистості, який дозволяє їй реалізувати власні мотиви у соціокультурному середовищі, а також зазначали, що мотивація визначає становище особистості у цьому середовищі [6].

Деякі сучасні представники педагогічної психології відзначають надзвичайно важливу роль вищого шкільництва у навчанні та вихованні студентської молоді і наголошують, що особистісні властивості студентів визначають величину і напрям їхніх навчальних успіхів упродовж навчання у виші (Е. Афанасенков, Е. Балашов, Л. Божовіч, І. Васильєв, А. Вербицький, А. Маркова, І. Пасічник та ін. [3; 4]. Сучасні науковці досліджують характеристики і сутність формування мотиваційно-ціннісної сфери студентської молоді (І. Абрамович, Е. Балашов, Л. Божовіч, Л. Буйновська, Г. Гандзілевська, Р. Каламаж, І. Пасічник, Г. Радчук, Г. Цукерман та ін.), пізнавальні, мотиваційні і цільові характеристики навчальної діяльності студентів (В. Якунін, М. Тутушкіна, С. Смірнов та ін.) [1; 2].

Зарубіжними науковцями досліджено, що саморегуляція має важливе значення для процесу навчання [21; 37]. Вона допомагає студентам розвинути кращі навчальні здібності і навички [36], застосовувати стратегії навчання для покращення

навчальних результатів, контролювати свою успішність [19], а також оцінювати власний навчальний прогрес [14]. Окрім саморегуляції, мотивація може мати ключовий вплив на навчальні досягнення студентів.

Сукупність українських та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень дозволяє нам зробити висновок, що досить багато аспектів, чинників і компонентів мотивації навчальної діяльності студентів залишаються недостатньо висвітленими. Перед психолого-педагогічною наукою постала необхідність системного вивчення структурних компонентів цього феномену серед студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Саморегульоване навчання – це процес, який допомагає студентам керувати своїми думками, поведінкою і емоціями, щоб успішно орієнтуватися у своєму навчальному досвіді. Цей процес відбувається, коли цілеспрямовані дії та процеси студента спрямовані на набуття інформації або навичок [8].

Зазвичай моделі саморегульованого навчання поділяються на етапи. Одна з популярних циклічних моделей (рис. 1) виділяє три різні етапи: передбачення і планування, моніторинг продуктивності та аналіз продуктивності [27; 37].

На етапі прогнозування і планування студенти аналізують навчальне завдання та ставлять конкретні цілі для його виконання. Однак коли студенти вивчають незнайомі теми, вони не знають, як найкраще підійти до завдання, або які цілі можуть бути найбільш раціональними.

На етапі моніторингу продуктивності студенти використовують новітні методи для досягнення прогресу в навчанні та контролюють їхню ефек-

тивність, так само як і власну мотивацію у досягненні навчальних цілей. Під час остаточного аналізу етапу продуктивності студенти оцінюють свою роботу упродовж виконання завдання та ефективність обраних ними методик. На цьому етапі студенти також повинні вміти керувати своїми емоціями, викликаними під час досягнення позитивних результатів навчання. Цей самоаналіз пізніше впливає на визначення майбутніх навчальних цілей студентів.

Активні якості самостійних студентів і здатність до самомотивації допомагають вирізнити їх серед однолітків. Дослідження показують, що саморегульовані студенти більше уваги приділяють своєму навчанню [24], добровільно відповідають на запитання [17] і шукають додаткові ресурси, коли це необхідно для освоєння матеріалу [12]. Найважливіше, що саморегульовані студенти також маніпулюють своїм навчальним середовищем для задоволення своїх навчальних потреб [23]. Наприклад, дослідники виявили, що студенти, які прагнуть до саморегулювання, частіше потребують поради [12] та інформації [14] і прагнуть до підтримки позитивних навчальних умов [24], ніж їхні колеги, які демонструють менший рівень саморегуляції. Результати нещодавніх досліджень свідчать про те, що студенти, які прагнуть до саморегулювання, також краще виконують академічні тести та мають кращі досягнення та показники успішності [30; 37].

Деякі дослідження показують, що студенти, які здобули навички саморегуляції шляхом моніторингу та імітації, з більшою вірогідністю мали вищий рівень академічної самоефектив-



Рис. 1. Етапи саморегульованого навчання згідно з Б. Циммерманом

ності і показали кращі показники успішності [24]. Саморегуляція демонструє різницю між успішністю і неуспішністю багатьох студентів [18; 22]. Саморегульоване навчання підконтрольне взаємопов'язаним чинникам, що визначають його розвиток і стійкість [9; 27; 37].

Якщо студенти не вбачають цінності у виконанні завдань чи вивченні матеріалу, то вони менш схильні витратити час на встановлення цілей і планування методів, потрібних для виконання цих завдань. Крім того, переконання студентів в ефективності (їхня впевненість в здатності успішно виконувати завдання) також відіграє важливу роль у навчанні. Дослідження показали, що самоефективність та використання методик саморегуляції мають позитивний вплив один на одного [37].

На етапі моніторингу продуктивності навчання студенти постійно оцінюють значущість і важливість завдання. Внутрішня мотивація та воля визначають рівень зусиль та наполегливості, що використовуються під час виконання завдання та застосування інших методик саморегулювання. Нарешті, причинно-наслідкові зв'язки студентів – фактори, які студенти приписують своєму успіху або невдачі в конкретному завданні – відіграють ключову роль у відображенні фази продуктивності, оскільки студенти приймають рішення щодо того, чи будуть вони брати участь у діяльності та чи використовуватимуть методи саморегуляції відносно подібних заходів у майбутньому. Загалом саморегуляція та мотивація пояснюють навчальні успіхи студентів. Коли студенти вмотивовані до навчання, вони з більшою ймовірністю докладуть більше енергії для вивчення та застосування відповідних навичок. Якщо студенти успішно використовують методи саморегуляції, вони більш мотивовані до виконання завдань [37].

Для покращення навчальної саморегуляції студентів їх треба ознайомити з основними процесами саморегулювання, що полегшують навчання. Ці процеси часто включають: постановку цілей [35], планування, самомотивацію [36; 37], контроль уваги, гнучке використання стратегій навчання [34], самоконтроль [11], відповідний пошук допомоги [29] і самооцінку [31].

Цілі можна розглядати як стандарти, які регулюють дії окремих осіб [30]. У навчальній аудиторії цілі можуть бути загальними, такими як отримання хорошої оцінки на іспиті, або детальними, такими як отримання широкого розуміння теми. Короткострокові цілі часто використовують для досягнення довгострокових. Наприклад, якщо студент встановлює довгострокову ціль у вигляді успішного складання іспиту, то він або вона також може встановлювати проміжні цілі, такі як навчання упродовж певного часу та використання спеціальних методик навчання, щоб забезпечити

успіх на іспиті. Дослідження також вказує на те, що заохочення студентів до встановлення короткострокових цілей в рамках навчальної діяльності може бути ефективним способом допомогти студентам відслідковувати свої успіхи [31; 37].

Планування може допомогти студентам самостійно регулювати своє навчання до початку виконання навчальних завдань. Фактично, дослідження показують, що планування та постановка цілей є взаємодоповнюючими процесами, оскільки планування може сприяти розробці студентами добре продуманих цілей та стратегій з метою досягнення успіху. Планування відбувається в три етапи: постановка мети навчання, створення стратегії її досягнення, визначення необхідних для її досягнення часових та інших ресурсів. Допомога в освоєнні студентами підходу до навчальних завдань за допомогою планування є важливим методом сприяння саморегуляції та навчанню [28].

Самомотивація виникає тоді, коли студент для навчання самостійно використовує одну або більше методик. Це важливо для процесу саморегулювання, оскільки він вимагає від студентів контролю над власним навчанням. Більше того, самомотивація відбувається за відсутності зовнішніх заохочень або стимулів і, отже, може бути вагомим показником самостійності студентів [37]. Встановлюючи власні навчальні цілі та знаходячи внутрішню мотивацію для досягнення прогресу у їхньому виконанні, студенти з більшою вірогідністю продовжуватимуть виконувати складні завдання [36].

Для того щоб регулювати власне навчання, студенти повинні мати можливість контролювати свою увагу. Контроль уваги є когнітивним процесом, який вимагає значного самоконтролю. Часто цей процес тягне за собою звільнення від відволікаючих думок, а також пошук відповідних умов, які сприяють навчанню. Дослідження показують, що академічні результати студентів зростають зі збільшенням часу, витраченого на завдання. Таким чином, уміння студентів приділяти увагу завданням має бути пріоритетом. Викладачі можуть допомогти студентам контролювати увагу шляхом усунення подразників, які можуть відволікати, і надання постійних перерв для підвищення уважності [34].

Успішні студенти можуть використовувати кілька методик навчання в різних завданнях і за необхідності корегувати ці методи, щоб сприяти їх вдосконаленню у досягненні бажаних цілей [26]. Проте важливо відзначити, що більшість студентів зазвичай не мають в своєму розпорядженні великої кількості навчальних методик. Студентам потрібен час для їх вивчення.

З метою досягнення стратегічних навчальних цілей студенти повинні взяти на себе від-

повідальність за навчальні результати [22]. Студенти, що прагнуть до саморегуляції, беруть на себе цю відповідальність, контролюючи свій прогрес у напрямку досягнення цілей. Процес самоконтролю охоплює всі вищезгадані стратегії. Для того щоб студент міг самостійно контролювати свій прогрес, він повинен виокремити власні навчальні цілі, спланувати їх, самостійно змотивувати себе на досягнення цих цілей, зосередити свою увагу на поставлених завданнях та використати відповідні навчальні методи для покращення розуміння матеріалу [37]. Викладачі можуть заохочувати студентів до самоконтролю, пропонуючи записувати кількість разів, коли вони працювали над певними завданнями, які методи вони використовували та використаний час. Ця практика дозволяє студентам візуалізувати прогрес і вносити корективи.

Всупереч поширеній думці, саморегульовані студенти не намагаються виконати кожне завдання самостійно, а частіше звертаються за допомогою до інших, коли це необхідно [8]. Такі студенти не тільки шукають поради у інших, але роблять це з метою стати більш самостійними [29].

Студенти з більшою ймовірністю стануть саморегульованими, якщо вони здатні оцінювати власне навчання незалежно від отриманих підсумкових балів [35]. Ця практика дозволяє студентам оцінювати свої методи навчання і вносити корективи у виконання аналогічних завдань у майбутньому [31]. Викладачі можуть сприяти самооцінці студентів, допомагаючи їм контролювати виконання власних навчальних цілей та використовувати методику, а потім вносити зміни до цих цілей та методик, що ґрунтуються на результатах навчання [37].

Саморегульовані студенти здатні встановлювати коротко- та довгострокові цілі для свого навчання, планувати заздалегідь задля досягнення своїх цілей, самотивувати себе та зосереджувати увагу на своїх цілях та прогресі. Вони також можуть застосовувати численні методи навчання і коригувати їх, коли це необхідно, самостійно контролювати прогрес, звертатися за допомогою до інших і оцінювати свій прогрес на основі власних результатів. Викладачі на початковому та середньому рівнях можуть використовувати вищезгадані методи для просування саморегуляції студентів на заняттях. Однак викладачі повинні розуміти, що методи, які найкраще спрацьовують для одного студента, не завжди підходять іншим.

Наукова література демонструє різні ефективні навчальні методи для заохочення навчальної саморегуляції студентів. Деякі з цих методів включають безпосереднє навчання та моделювання, керовану та самостійну практику, соціальну підтримку та зворотній зв'язок, рефлексивну практику [7; 10; 13; 15; 16; 32].

Пряме навчання передбачає чітке пояснення різних методик студентам, а також того, як ці методи використовуються і які навички необхідні для їхнього використання [37]. У центрі уваги навчання такого роду є моделювання та демонстрація. Коли викладачі моделюють і пояснюють власні процеси мислення, необхідні для виконання завдань, студенти більш схильні до розуміння і починають використовувати ті самі процеси самостійно [10]. Незважаючи на те, що пряме навчання може бути не потрібним для заохочення саморегуляцій навчальної діяльності для всіх студентів, це може бути важливим для більшості студентів, особливо молодших, оскільки багато з них не можуть ефективно використовувати методи саморегульованого навчання. Дослідження показали, що цей тип навчання може бути найкращою початковою стратегією для заохочення студентів до більшої саморегуляції [37].

Навчальна практика є ще одним способом, за допомогою якого викладачі можуть заохочувати студентів до саморегульованого навчання. Під час навчальної практики відповідальність за реалізацію методів навчання переходить від вчителя до студента. Наприклад, студент може практикувати реалізацію конкретної письмової методи, тоді як вчитель уважно спостерігає і пропонує допомогу, коли це необхідно. Взаємовідносини між студентами та викладачами є одним із способів, за допомогою якого викладачі можуть допомогти студентам у визначенні цілей та моніторингу прогресу використання методик, оскільки такий зв'язок зазвичай сприяє мисленню та навчанню студентів [25].

Самостійна робота повинна бути важливим елементом навчання. Студенти отримують можливість самостійно практикувати методику, що в кінцевому результаті може підвищити рівень самостійності. Результати деяких досліджень показали, що самостійна практика читання є цінним показником оцінки розуміння прочитаного студентами протягом восьми тижнів. Хоча пряме та явне навчання методики може бути ефективним, студенти з меншою ймовірністю включатимуть методи саморегуляції у свої навчальні програми та самостійні роботи [30].

Соціальна підтримка з боку вчителів і однолітків може зіграти ключову роль, оскільки студенти навчаються бути більш саморегульованими. Часто соціальна підтримка має форму зворотного зв'язку. Дослідження показують, що ефективний зворотній зв'язок включає інформацію про те, що студенти виконали добре, що їм потрібно покращити, і кроки, які вони можуть взяти для поліпшення своєї роботи [20]. Він не тільки допомагає студентам покращити свою успішність, але також може сприяти мотивації та саморегулюванню студентів [33]. Вчені досліджували вплив зворотного зв'язку викладача з використанням методик саморегульованого навчання для підвищення матема-

тичних досягнень студентів. Результати показали, що студенти, які отримували інформацію у відповідь від своїх викладачів, частіше використовували методи саморегульованого навчання для покращення своїх результатів.

Рефлексивна практика або адаптація і перегляд педагогічних стилів для студентів може бути найважливішим і найефективнішим інструментом, що може використовувати викладач. Ця практика дозволяє викладачам досліджувати можливі причини, що пояснюють ефективність даної навчальної методи, що використовується в аудиторії. Завдяки продуманому розумінню, експериментуванню та оцінці, викладачі можуть створювати кращий навчальний досвід для студентів.

Багато дослідників стверджують, що головною перешкодою у становленні саморегуляції студентів є брак часу, необхідного для навчання студентів використанню конкретних методів саморегульованого навчання [10]. Може виникнути потреба в фундаментальних змінах на рівні вищої школи для того, щоб викладачі могли виділити час і ресурси, необхідні для саморегуляції студентів. Найголовніше, що навчальна програма та системи оцінювання були організовані таким чином, щоб підтримувати автономне навчання та стратегічне планування вирішення проблем студентами [5].

Розуміння того, що невідконтрольні викладачам чинники можуть мати значний вплив на розвиток здатності студента до саморегуляції, є також важливим. Наприклад, варто усвідомлювати, у який спосіб студенти обирають методи навчання та контролюють їх виконання, і чи відповідає це їхній бажаній соціальній ідентичності [13]. Тоді як студенти, котрі вважають, що хороші навчальні результати не пасують їм як представникам певної соціальної групи, членом якої вони є, і тому можуть ігнорувати ефективні методи саморегуляції, такі як ефективна підготовка і виконання домашніх завдань, студенти з ідентичністю, що відповідає інтелектуальній допитливості, можуть бути більш схильними до саморегульованого навчання. Зрештою, соціальна ідентичність студентів може впливати на їхню академічну поведінку та цілі [25].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз сучасних вітчизняних і закордонних психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що мотивація і саморегуляція є основними чинниками визначення успішності навчання студентів в університеті. Навчаючи студентів бути більш саморегулюючими, викладачі можуть досягти більшого успіху у покращенні навчальних досягнень, мотивації навчальної діяльності студентів протягом усього їхнього навчання. Зрештою, оскільки одне з завдань сучасної вищої освіти полягає у навчанні і формуванні успішних випускників-професіоналів, які мають здатність навчатися протягом усього життя, уні-

верситети повинні навчати студентів плануванню, виконанню та аналізу власної діяльності.

Література:

1. Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії освітньої діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 6, 2018. С. 44–48.
2. Балашов Е. Психологічні особливості і механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 5. 2017. С. 5–13.
3. Балашов Е. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку». Центр наукових технологій, Харків. 2017. С. 42–47.
4. Балашов Е.М. Теоретико-емпіричне обґрунтування моделі самореалізації студентської молоді у міжнародних волонтерських програмах. *Журнал Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид.* 2013. № 3. URL: www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2013_3/13bemvvp.pdf.
5. Болгаріна В., Гуменюк Л. Вивчення мотивації учіння засобами педагогічної соціології. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 7–14.
6. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 28, 2014. С. 3–16.
7. Andreassen, R. & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520–537.
8. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2016). Intercultural Components of Student Selfrealisation in International Volunteering. *Ljetopis Socijalnog Rada / Annual of Social Work*. Vol. 23. Issue 1. 123–139.
9. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 445–551.
10. Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199–231.
11. Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
12. Clarebout, G., Horz, H., & Schnotz, W. (2010). The relations between self-regulation and the embedding of support in learning environ-

- ments. *Educational Technology Research and Development*, 58 (5), 573–587.
13. Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537–550.
 14. de Bruin, A.B., Thiede, K.W., & Camp, G. (2001). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109 (3), 294–310.
 15. De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155–172). New York: Routledge.
 16. Dignath, C. & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264.
 17. Elstad, E., & Turmo, A. (2010). Students' self-regulation and teacher's influence in science: Interplay between ethnicity and gender. *Research in Science & Technological Education*, 28 (3), 249–260.
 18. Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3–12.
 19. Harris, K. R., Friedlander, B.D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 39 (3), 145–156.
 20. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
 21. Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113 (2), 350–374.
 22. Kistner, S., Rakoczy, K., & Otto, B. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5 (2), 157–171.
 23. Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, 21 (3), 355–364.
 24. Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards *Metacognition and Learning*, 5 (2), 173–194.
 25. Montalvo, F.T., & Torres, M.C. (2008). Self-regulated learning: Current and future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1–34.
 26. Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89–91.
 27. Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
 28. Pressley, M., & Woloshyn, v. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline.
 29. Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114.
 30. Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (1), 7–25.
 31. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.
 32. Tonks, S. M., & Taboada, A. (2011). Developing self-regulated readers through instruction for reading engagement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 173–186). New York: Routledge.
 33. Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 33–48). New York: Routledge.
 34. Winne, P. H. (2009). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, (2nd ed.) (pp. 153–189). New York: Routledge.
 35. Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998) Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, The educational psychology series. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 36. Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113 (2), 265–283.
 37. Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), pp. 166–183.

Балашов Э. М. Теоретические подходы к изучению саморегулируемого обучения студентов

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению психологических особенностей саморегуляции учебной деятельности студентов, которая рассматривается как система важных факторов академической успеваемости. Уточнен смысл понятия, теоретические подходы к его изучению в психологической науке и определены его стратегии. Охарактеризованы структурные компоненты мотивации учебной деятельности и представлена классификация факторов мотивации учебной деятельности студентов учреждений высшего образования, которая включает психолого-педагогические, личностные и социально-психологические факторы. Определены психолого-педагогические методы повышения мотивации саморегулируемого обучения студентов.

Ключевые слова: студент, учреждение высшего образования, саморегулируемое обучение, мотивация, учебная деятельность.

Balashov E. M. Theoretical approaches to studying the self-regulated learning of students

Theoretical approaches to determination of psychological characteristics of self-regulation of motivation to learning activity of the students, which has been considered as an important factor of the academic success, have been studied in the article. Essence of the term and theoretical approached to its studying in psychological science have been clarified and its strategies have been determined. Structural components of motivation of the learning activity have been characterized, and the classification of the factors of motivation of the student learning activity, which include psychological and pedagogical, personal and socio-psychological ones, have been descrtired. Psychological and pedagogical approaches to increasing the motivation of self-regulated learning of students have been presented.

Key words: student, institution of higher education, self-regulated learning, motivation, learning activity.