

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU UN PSIHOLOĢIJAS FAKULTĀTE
PSIHOLOĢIJAS NODAĻA

**SAIKNE STARP PERSONĪBAS IEZĪMĒM UN INDIVIDUĀLĀM
ATŠĶIRĪBĀM AKADĒMISKAJĀ MOTIVĀCIJĀ STARP
STUDENTIEM, KAS MĀCĀS KLĀTIENĒ UN ATTĀLINĀTI.**

MAGISTRA DARBS

Autors: **Viktorija Ļisa**
Studenta apliecības Nr.: vb08136
Darba vadītājs: Dr. psych Uldis Pāvuls

RĪGA 2024

ANNOTĀCIJA

Darba mērķis: Pētīt un salīdzināt akadēmiskās motivācijas līmeņus studentiem, kuri mācās tiešsaistē un klātienē. Dalībnieki: 80 studenti vecumā no 19 līdz 43 gadiem, 63 sievietes un 27 vīrieši: 40 klātienē studenti un 40 attālinātie studenti. Pētījuma metodika: Demogrāfiskā anketa; "Akadēmiskās motivācijas skala (AMS-C)" (Academic Motivation Scale (AMS-C) R. R. Vallerand, 1989, 1992); Īsā versija aptaujai "Lielais piecinieks" (BFI-20, John & Srivastava, 1999). Korelācijas analīze parādīja, ka apzinīgums, ekstraversija un labvēlīgums pozitīvi saistīti ar būtisko motivāciju, sasniegumiem, stimulāciju un pašizpaušmi, bet neirotizms ar ārējo regulāciju, pašizpaušmi un būtisko motivāciju. Regresijas analīze parādīja, ka ekstraversija ir nozīmīgs prediktors gan būtiskajai, gan nebūtiskajai motivācijai, tomēr mācību formas moderācija neuzrādīja nozīmīgu ietekmi uz akadēmisko motivāciju.

Atslēgvārdi: Akadēmiskā motivācija, Būtiskā motivācija, Nebūtiskā motivācija, Personības iezīmes, Attālinātā mācīšanās, Klātienē mācīšanās.

ABSTRACT

Objective: To investigate and compare the levels of academic motivation among students in online and face-to-face learning. Participants: 80 students aged 19 to 43 years, 63 women and 27 men: 40 face-to-face students and 40 online students. Methodology: Demographic questionnaire; "Academic Motivation Scale (AMS-C)" (Academic Motivation Scale (AMS-C) R. R. Vallerand, 1989, 1992); Short version of the "Big Five" questionnaire (BFI-20, John & Srivastava, 1999). Correlation analysis showed that conscientiousness, extraversion, and agreeableness were positively related to intrinsic motivation, achievements, stimulation, and self-expression, while neuroticism was related to external regulation, self-expression, and intrinsic motivation. Regression analysis showed that extraversion is a significant predictor for both intrinsic and extrinsic motivation, but the moderation of the form of study did not show a significant impact on academic motivation.

Keywords: Academic motivation, Intrinsic motivation, Extrinsic motivation, Personality traits, Online learning, Face-to-face learning.

SATURS

| | |
|---|----|
| ANNOTĀCIJA | 2 |
| ABSTRACT | 3 |
| TEORĒTISKĀ DAĻA | 5 |
| Attālinātās mācības | 7 |
| Akadēmiskās motivācijas jēdziens | 9 |
| Personības iezīmju saistība ar akadēmisko motivāciju | 13 |
| METODE | 15 |
| Dalībnieki | 15 |
| Instrumentārijs | 15 |
| Procedūra | 16 |
| REZULTĀTI | 18 |
| DISKUSIJA | 24 |
| SECINĀJUMI | 27 |
| IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI | 29 |
| PIELIKUMI | 33 |
| 1. PIELIKUMS: DAUDZFAKTORU LINEĀRĀS REGRESIJAS SOĻU ANALĪZE | 33 |

TEORĒTISKĀ DAĻA

Tiešsaistes mācīšanās ir izglītība, kas notiek internetā. To uzskata par e-mācību veidu (Sujarwo et al. 2020). Attālinātā mācīšanās izmanto tehnoloģijas, lai nodrošinātu mijiedarbību starp studentu un pasniedzēju, kuri atrodas attālināti viens no otra. (Seaman u. c., 2018).

Trīs gadu ilgās COVID-19 pandēmijas laikā tiešsaistes platformu izmantošanas prakse saziņai ir ienākusi daudzās sabiedrības jomās. Viena no jomām, ko tā ir īpaši ietekmējusi, ir izglītības joma. Dažas izglītības iestādes jau salīdzinoši ilgu laiku piedāvā pilnvērtīgus tiešsaistes mācību pakalpojumus. Taču tieši pandēmijas apstākļi ir pamudinājuši izglītības iestādes, kas vienmēr darbojušās tradicionālā, klātienē vidē, pāriet uz attālināto apmācību (Agormedah et al., 2020).

Šī pāreja ir izraisījusi pētnieku interesi, kuri ir sākuši pētīt tās ietekmi uz dažādām mācīšanās jomām. Viena no šādām jomām ir akadēmiskā motivācija. Piemēram, pētījumā, ko veica Toledo Universitātes autors (Beerline, 2020), tika salīdzināta akadēmiskās motivācijas ietekme uz tradicionālo un tiešsaistes koledžu studentiem. Akadēmiskās motivācijas aptauja tika izmantota, lai savāktu datus no 398 Vidējo Rietumu koledžas studentiem. MANOVA analīze atklāja, ka tiešsaistes koledžu studentiem bija augstāks iekšējās motivācijas līmenis nekā viņu vienaudžiem, kas studē klātienē. Tika konstatēts arī, ka vietējo koledžu studentiem ir ievērojami zemāks iekšējās motivācijas līmenis nekā augstskolu studentiem. Autors (Beerline, 2020) uzskata, ka būtu lietderīgi veikt līdzīgu kvantitatīvu pētījumu citās iestādēs, lai apstiprinātu un paplašinātu šos secinājumus.

Pāreja uz mācīšanos tiešsaistē ir radījusi problēmas audzēkņiem un pasniedzējiem. Pētījuma raksta autors (Náznean, 2020) norāda, ka, lai gan digitālā transformācija nav jauna parādība, pāreja no fiziskām klasēm uz tiešsaistes klasēm daudziem pasniedzējiem ir bijusi un joprojām ir izaicinājums. Papildus digitālo tehnoloģiju optimizācijas pielietošanai izglītībā vēl viens izaicinājums jebkuram tiešsaistes pasniedzējam ir saglabāt audzēkņu motivāciju un iesaisti. Pēc autora domām (Náznean, 2020), strauja pāreja uz tiešsaistes izglītību var kļūt par pamatu turpmākajiem pētījumiem un studijām.

Ukrainu pētnieki (Pidbutska et al., 2022) norāda, ka studentiem ar pozitīvu attieksmi pret tālmācību ir raksturīgi augstākie iekšējās motivācijas, pašefektivitātes un karjeras motivācijas rādītāji. Viņu veiktā pētījuma mērķis ir pētīt studiju motīvus, kas piemīt studentiem ar atšķirīgu attieksmi attālināto izglītību.

2021. gadā tika veikts pētījums “Attālinātās mācīšanās ietekme uz mākslas studentu mācīšanās motivāciju” (Babakova et al., 2021), lai izpētītu tādus jautājumus kā attālinātās mācīšanās ietekmes problēma uz mākslas studentu mācīšanās motivāciju. Īsts izaicinājums studējošajiem un pasniedzējiem izrādās tādu mākslu kā mūzika, deja un vizuālā māksla apguve tālmācībā. Pētījumi liecina, ka attālinātā mācīšanās predisponē skolēnus uz augstāku patstāvīgā darba līmeni salīdzinājumā ar tradicionālo mācīšanos. Saskaroties ar šo jauno situāciju, studentiem ir jāuzņemas lielāka atbildība par savu mācīšanos un jāuzsāk aktīvāka darbība, nevis pasīvi jāklausa pasniedzēju lekcijas. Rezultāti parādīja, ka attālinātās mācības nav izrādījušas nopietns šķērslis mācību vielas apguvē, bet studenti, kuri ir motivēti mācīties, dod priekšroku tradicionālajām mācībām. Šis secinājums atšķiras no Toledo Universitātes pētnieka (Beerline, 2020) secinājumiem, kur tika pierādīts, ka tiešsaistes studentiem ir augstāks iekšējās motivācijas līmenis nekā viņu vienaudžiem, kuri mācās klātienē. Iespējams, šāda atšķirība ir saistīta ar to, ka mācības mākslas jomā atšķiras no mācībām parastā koledžā.

Lai gan daudzi pētījumi liecina, ka akadēmiskajai motivācijai ir pozitīva ietekme uz akadēmiskajiem panākumiem (Baker, 2003; Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Ryan & Deci, 2000; Taylor, et al., 2014), un, pētot studentu motivāciju, kopumā ir konstatēts, ka tiešsaistē studējošie ir motivētāki salīdzinājumā ar studentiem, kuri mācās klātienē studijās (Rovai, Ponting, Wighting, & Baker, 2007; Singh, Singh, & Singh, 2012; Wighting, Liu, & Rovai, 2008), ir pierādījumi, ka studenti, apgūstot tiešsaistes izglītības formas, uzrāda sliktākus akadēmiskos rezultātus nekā klātienē kursos (Xu un Jagers 2014). Viens no veidiem, kā paplašināt šos secinājumus, ir piemērot tos uz iedzīvotāju grupu, kas piedzīvo tālmācības pieaugumu (Seaman, et al., 2018).

Saistībā ar iepriekšminētajiem ārzemju autoru pētījumiem būtu aktuāli veikt pētījumu un noskaidrot, vai pastāv atšķirības akadēmiskajā motivācijā starp klātienē un attālināti studējošajiem studentiem Latvijā. Tāpat iepriekšminētais ļauj izvirzīt šī pētījuma mērķi un uzdevumus.

Attālinātās mācības

Wang et al. (2013); Wilde un Hsu (2019) apgalvo, ka digitālā vai tiešsaistes mācīšanās nozīmē, ka studenti ir fiziski attālināti no pasniedzējiem un viņiem ir nepieciešamas tehnoloģijas, kas atvieglo informācijas apmaiņu.

Turklāt Bower (2019), Gonzalez et al. (2020); Wang et al. (2013) norādīja, ka studentu un pasniedzēju mijiedarbība, izmantojot tehnoloģijas, un mācību vides dizains var tieši ietekmēt mācību rezultātus (Thandavaraj, Gani, Nasir, 2021). Piemēram, Yahiaoui un līdzautoru (2022) pētījuma mērķis bija izpētīt e-mācību sistēmu (e-Learning) ietekmi uz studentu motivāciju un uzlabot viņu izglītības rezultātus Alžīrijas universitātēs, COVID-19 pandēmijas laikā. Pētījumā tika izmantota jaukta metode, kas ietvēra kvantitatīvas un kvalitatīvas pieejas. Kvantitatīvie dati tika savākti, aptaujājot 398 studentus, un kvalitatīvie dati tika iegūti, analizējot atvērtos jautājumus anketā. Kvantitatīvie rezultāti parādīja, ka tehniskās un elektroniskās prasības būtiski neietekmēja studentu motivāciju. Personiskās prasības un e-mācību vērtības uztvere būtiski pozitīvi ietekmēja studentu motivāciju un izglītības rezultātus. Tehniskās un elektroniskās prasības būtiski neietekmēja izglītības rezultātus. Studentu motivācija būtiski pozitīvi ietekmēja viņu izglītības rezultātus. Kvalitatīvo pētījumu rezultāti apstiprināja, ka studenti pozitīvi vērtē e-mācību sistēmas un uzskata tās par noderīgām motivācijas paaugstināšanai un izglītības rezultātu uzlabošanai. Tomēr tika atklāti arī daži negatīvi viedokļi, kas saistīti ar priekšroku klātienē mācībām (Yahiaoui, F. Et Al 2022).

Teo un kolēģu (2023) pētījuma mērķis bija izpētīt akadēmiskās motivācijas un mācīšanās tiešsaistē ietekmi uz Malaizijas augstākās izglītības studentu psiholoģisko labklājību un akadēmisko sniegumu uztveri, COVID-19 pandēmijas apstākļos. Viens no secinājumiem parādīja, ka entuziasms un neatlaidība ir starpnieki starp iekšējo motivāciju un psiholoģisko labklājību un mācību sasniegumu uztveri, savukārt samierināšanās ir starpnieki starp amotivāciju un mācību sasniegumu uztveri, kā arī starp ārējo motivāciju un psiholoģisko labklājību un mācību sasniegumu uztveri.

Citā pētījumā Mieczkowski (2022) pētīja saikni starp mācīšanos tiešsaistē un studentu uztveri par viņu motivāciju un iesaistīšanos, kā arī to, kā individuālās atšķirības un personības iezīmes var ietekmēt šo saikni. Tika konstatēts, ka apzinīgumam ir vāja pozitīva korelācija ar tiešsaistes mācīšanās uztveri. Citiem vārdiem sakot, ka studentiem ar augstu apzinīgumu ir pozitīvāka attieksme pret mācīšanos tiešsaistē. Neirotisms: uzrādīja vāju negatīvu korelāciju ar mācīšanās tiešsaistē uztveri. Tas norāda, ka studenti ar augstu neirotiskuma līmeni var izjust vairāk negatīvu emociju par mācīšanos tiešsaistē.

Malinauskas un Požerienes (2020) veiktā pētījuma mērķis bija izpētīt akadēmiskās motivācijas atšķirības starp tradicionālo (klātienē) un tiešsaistes (attālināto) augstskolu studentiem. Pētījuma hipotēze bija tāda, ka tālmācības studentiem ir spēcīgāka iekšējā motivācija, salīdzinājumā ar klātienē studentiem. Pētījumā tika konstatēts, ka tiešsaistes studentiem ir augstāka iekšējā motivācija, salīdzinājumā ar klātienē studentiem. Tika arī konstatēts, ka dzimumam nav būtiskas ietekmes uz akadēmisko motivāciju.

Pētījuma, ko veica Eva Boša un Birgita Spinata (Bosch & Spinath, 2023) no Heidelbergas Universitātes, mērķis bija izpētīt studentu motivāciju klātienē un attālinātās mācīšanās formātos. Pētījumā tika aplūkotas divas skolotāju izglītības studentu grupas: pirmā (2019) mācījās klātienē, bet otrā (2020) mācījās attālināti, pandēmijas COVID-19 slēgšanas kontekstā. Pētījumā piedalījās 225 studenti 2019. gadā un 311 studenti 2020. gadā. Dalībnieku vidējais vecums bija aptuveni 21 gads. Galvenie pētījuma secinājumi parādīja, ka studentu motivācijas līmenis bija augsts semestra sākumā un samazinājās semestra beigās abās kohortās. Starp klātienē un tālmācības grupām netika konstatētas būtiskas atšķirības attiecībā uz motivācijas līmeni un tā izmaiņām.

Akadēmiskās motivācijas jēdziens

Lai izprastu un izskaidrotu akadēmiskās motivācijas jēdzienu, definēsim motivāciju: Motivācija ir iekšējs process, kas stimulē un virza cilvēka uzvedību un ir saistīts ar vajadzību apmierināšanu. (Maslovs, 1943). Tā var būt iekšēja un ārēja, atkarībā no tās izcelsmes, kas izriet no indivīda personības vai ko ietekmē ārēji faktori (Deci & Ryan, 2000).

Arī Locke un Latham (Locke & Latham, 2002) norāda, ka motivācija ir iekšējs stāvoklis, kas ierosina uzvedību un virza to uz mērķi.

Ņemot vērā visu iepriekš minēto, var teikt, ka motivācija ir iekšējs stāvoklis vai process, kas stimulē un uztur uzvedību, kas nepieciešama mērķu sasniegšanai. To stimulē vai nu interese un vēlmes, un tad tā ir iekšējā motivācija, vai arī atlīdzība un sodi, un tad tā ir ārējā motivācija. Savukārt, skaidrojot mācību darbības procesa iemeslu, pētnieki izmanto *mācību motivācijas* jeb *akadēmiskās motivācijas* definīciju.

Teorētisko pieeju attīstība motivācijas pētniecībā notiek saskaņā ar koncepcijām, kas raksturīgas noteiktam psiholoģijas zinātnes vēsturiskajam periodam. Tā kā 20. gadsimta sākumā psiholoģijā bija populārs biheiviorisms, kas apgalvoja, ka cilvēku uzvedība ir reakcija uz stimuliem, kas nāk no apkārtējās vides, uz tā pamata radās dzinējspēka teorija, kas motivāciju saprata kā bioloģisku vajadzību jeb, citiem vārdiem sakot, kā dzinējspēku, kura ietekmē cilvēki rīkojas, lai apmierinātu vajadzības (Graham & Weiner, 1996). Psiholoģija tad pievērsās tam, ka dažādi cilvēki uz vienu un to pašu stimulu reaģē atšķirīgi, atkarībā no viņu izredzēm gūt panākumus (Graham & Weiner, 1996). Līdz 20. gadsimta vidum par vadošo nozari kļuva kognitīvā psiholoģija, kas postulē, ka kognitīvajām spējām ir ietekme, cilvēkam saskaroties ar vidi. Pētot motivāciju saistībā ar jauniem datiem, radās teorijas, kas balstās uz “cerību-vērtības” koncepciju, kurā motivācija tiek uzskatīta par funkciju no cilvēka vērtējuma par savām izredzēm sasniegt mērķi un paša mērķa vērtība (Weiner, 1996).

Pintričs un Šunks (2002) atzīmē, ka motivācijas teorijas ir fokusētas uz aktivitātes skaidrošanu, kas saistīta ar mērķa sasniegšanu. Agrīnās motivācijas teorijas galvenokārt skaidroja šo aktivitāti, ņemot vērā tieksmi, instinktus un citas iekšējās personības iezīmes. Citas teorijas skaidroja motivāciju, balstoties uz uzvedības asociācijām, kas saistītas ar nejausiem atalgojumiem. Mūsdienu motivācijas teorijas vairāk koncentrējas uz sociāli kognitīvajiem procesiem (Pintrich & Schunk, 2002).

Šis salīdzinošais pētījums par Latvijas studentu motivācijas īpašībām tiks balstīts uz pašnoteikšanās teoriju, kuru izstrādājuši D. Deci un R. Rajans. Šīs teorijas pamatā ir iekšējās (intrinsic) un ārējās (extrinsic) motivācijas, kā arī amotivācijas (amotivation) jēdzieni.

Motivācija ir saistīta ar iedzimto psiholoģisko vajadzību apmierināšanu pēc autonomijas, kompetences un savstarpējām attiecībām. Iekšējās motivācijas gadījumā darbības cēlonis ir pats students, un darbība tiek veikta viņa paša dēļ, piemēram, students mācās, lai gūtu prieku un interesi par pašu mācību procesu. Ārējais mērķis nosaka darbības cēloni, ārējās motivācijas gadījumā (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2002).

Teorijas autori izšķir četrus ārējās motivācijas tipus, atkarībā no autonomijas vajadzības neapmierinātības pakāpes – eksternais (external), introjektais (introjected), identificētais (identified) un integrētais (integrated). Eksternā tipa gadījumā darbības cēlonis pieder ārējiem objektiem vai subjektiem. Šajā gadījumā students veic uzdevumu, lai saņemtu atzinību vai novērtējumu, nevis gūstot no tā prieku. Introjektētās ārējās motivācijas gadījumā, darbības cēlonis ir sociālās normas, kas ir pieņemtas vai internalizētas un uztveras kā savas. Šādā gadījumā students veic uzdevumus, ko veic citi, jo tā pieņemts viņa grupā. Identificētās ārējās motivācijas gadījumā darbības cēlonis ir tieksme sasniegt ārēju mērķi. Students mācās, jo uzskata, ka šīs zināšanas palīdzēs iegūt prestižāku darbu. Integrētās ārējās motivācijas gadījumā darbības cēlonis ir ārējā mērķa iekļaušana paša vērtību sistēmā. Studējošais vēlas ne tikai mācīties noteiktā jomā, bet arī iegūt diplomu prestižākā universitātē šajā jomā (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2002).

Var redzēt, ka šīs teorijas autori izveidojuši ārējās motivācijas tipu skalu, kur vienā galā ir eksternais tips ar viszemāko personīgās brīvības līmeni, bet otrā galā – integrētais tips, kur personība ir iekļāvusi ārējo vērtību savā sistēmā. Amotivācijas stāvoklis rodas, ja students neredz jēgu darbībā (Deci & Ryan, 2002).

Papildus pamatvajadzībām pašnoteikšanās teorijā ir arī darbības līmeņi, piemēram, globālais, kontekstuālais un situatīvais (Deci & Ryan, 2002). Globālais motivācijas līmenis ir personas vispārējā motivācija mācībām. Kontekstuālais līmenis attiecas uz izglītības sfēru, bet situatīvais - uz vēlmi mācīties konkrētu priekšmetu. Katram līmenim ir savi mācību motivācijas veidi, kas atrodas sociālo faktoru ietekmē, kas iedarbojas caur minētajām pamatvajadzībām (Vallerand, 1997).

Autori D. Deci un R. Rajans apgalvo, ka "Pašnoteikšanās teorija ir vērsta uz faktoru noteikšanu, kas veicina iedzimto cilvēka potenciālu, un uz procesu un apstākļu izpēti, kas veicina veselīgu indivīdu, grupu un kopienu attīstību un efektīvu funkcionēšanu" (Deci & Ryan, 1985, 74. lpp.). Ņemot vērā šo apgalvojumu, var teikt, ka ir nepieciešams apmierināt personības iedzimtās psiholoģiskās vajadzības pēc autonomijas, kompetences un savstarpējām attiecībām, kas novedīs pie lielākas iesaistīšanās vēlamojā darbībā, pateicoties iekšējās motivācijas

pieaugumam. Savukārt, ja apstākļi būs nelabvēlīgi šo pamatvajadzību apmierināšanai, tas novedīs pie neiesaistīšanās darbībā, tās neveiksmīguma un personības amotivācijas, kuru autori definēja kā "nodoma trūkumu darboties" (Deci & Ryan, 2000, 61. lpp.). Amotivācija parasti izraisa tādi faktori kā uzdevuma vērtības trūkums personai, pārlicības trūkums, ka uzdevums novedīs pie nepieciešamā mērķa vai iespējas pilnībā izpildīt uzdevumu (Deci & Ryan, 2000).

Ņemot vērā visu iepriekš minēto, var teikt, ka pašnoteikšanās teorija apraksta motivāciju kā skalu, kuras vienā polā ir motivācijas trūkums jeb amotivācija, bet otrā polā ir motivācija veikt uzdevumus nevis tāpēc, lai sasniegtu mērķus, bet lai gūtu prieku no paša uzdevuma izpildes procesa.

Studējošo akadēmiskās motivācijas līmenis ir svarīgs, jo daudzi pētījumi liecina, ka motivācijas līmenis var prognozēt akadēmiskos panākumus (Steinmayr & Spinath, 2009) (Kriegbaum et al., 2018). Amerikas Psiholoģijas asociācijas vārdnīcā (APA, 2024) sniegta šāda definīcija:

Akadēmiskie sasniegumi (academic achievement) ir izglītības materiāla apguves līmenis kopumā vai konkrētas prasmes, piemēram, aritmētikas vai lasīšanas, apguve. Nākotnes akadēmisko sasniegumu pierādījumi parasti balstās uz standartizētu spēju testu rezultātiem un skolotāja vai cita vadītāja vērtējumu.

Akadēmisko sasniegumu līmeni ietekmē faktori, kurus var iedalīt šādās grupās:

- Socioloģiskie faktori: dzimums, vecums, dzīvesvieta, sociālā izcelsme, pirmsskolas izglītības līmenis;
- Sociāli psiholoģiskie faktori: intelekts, motivācija, vispārējās un īpašās spējas, individuālās un personības uzvedības iezīmes, psiholoģiskās un psihiskās iezīmes kopumā;
- Pedagoģiskie faktori: mācību procesa organizācija, pedagogu pedagoģiskās prasmes līmenis utt. (Jakunin, 1998).

Pētnieki lielu uzmanību pievērš studiju motivācijas ietekmes izpētei uz akadēmiskajām sekmēm (Steinmayr & Spinath, 2009), (Schrader & Helmke, 2015), (Kriegbaum, et al., 2018).

Pētījuma rezultāti, kurus veica R. Štainmairs un B. Špinats, apstiprināja motivācijas vispārējo nozīmi skolas kontekstā. Lielākā daļa pētījumā minēto motivācijas mainīgo veicināja skolas sasniegumu prognozēšanu, neatkarīgi no intelekta. Dažos gadījumos motivācija pat

pārspēja intelektu kā prognozētāju. Piemēram, ja tika prognozēta matemātikas sekmība un kontrolēti iepriekšējie sasniegumi, lielāku ietekmi uz sekmības prognozi radīja motivācija, nevis intelekts (Steinmayr & Spinath, 2009).

Mētaanalīzes, kuru veica K. Krīgbaums, N. Bekers un B. Špinats, mērķis bija izpētīt intelekta un motivācijas relatīvo nozīmi skolas sekmju prognozēšanā. Pētnieki noskaidroja, ka motivācija kā skolas sekmju prognozētājs, pakāpeniski paredzēja skolas sasniegumus. Vidējā korelācija starp motivāciju un skolas sekmēm bija mērena un pozitīva. Šajā mētaanalīzē iegūtais rezultāts, ka motivācija skaidro skolas sekmes neatkarīgi no intelekta, skaidri norāda uz motivācijas nozīmi skolas sekmībā (Kriegbaum, et al., 2018).

Pētījums, kura pamatā ir pašnoteikšanās teorija un kuru veica Ž. Teilors ar kolēģiem, ietvēra mētaanalīzi un kontrolētus ilgtermiņa pētījumus, lai izpētītu konkrētu motivācijas veidu saistību ar kopējiem akadēmiskajiem sasniegumiem. Veiktā mētaanalīze norādīja uz potenciāli svarīgu iekšējās motivācijas lomu skolas sekmju prognozēšanā. Trīs empīriskie pētījumi, kas tika veikti starp vidusskolēniem un koledžas studentiem Kanādā un Zviedrijā, parādīja, ka iekšējā motivācija bija vienīgais motivācijas veids, kas konsekventi pozitīvi korelēja ar akadēmisko sekmību viena gada laikā, ņemot vērā iepriekšējos sasniegumus (Taylor, et al., 2014).

Pētījumi rāda saistību starp akadēmisko motivāciju un mācību sasniegumiem (Steinmayr & Spinath, 2009; Schrader & Helmke, 2015; Kriegbaum et al., 2018), kā arī atšķirīgus mācību motivācijas līmeņus starp klātienē un tiešsaistes studentiem (Beerline, 2020; Yu & Li, 2022). Lai saprastu, vai akadēmiskās motivācijas līmeņi atšķiras starp tiešsaistes un klātienē studentiem, šajā darbā akadēmiskās motivācijas līmenis tiks mērīts, izmantojot Akadēmiskās Motivācijas Skalu.

Personības iezīmju saistība ar akadēmisko motivāciju

Personības iezīme ir relatīvi stabila, konsekventa un noturīga iekšēja raksturojuma iezīme, kas izriet no personas uzvedības, attieksmes, jūtu un ieradumu modeļa (APA, 2024). Ir pētījumi, kas liecina, ka personības iezīmes ir akadēmisko motivāciju ietekmējošs faktors. (Komarraju, Karau & Schmeck, 2009), (Abeywickrama & Sachinthanee, 2022). Pēdējās desmitgadēs personības iezīmju pētniecībā dominējošs ir kļuvis Lielo piecu faktoru modelis (Big Five Model) (Shiota un Levenson, 2007).

Ir konstatēts, ka Lielā piecinieka personības iezīmes, jo īpaši apzinīgums, atvērtība un izpalīdzība, ļauj prognozēt augstskolu studentu akadēmisko motivāciju (Abeywickrama & Sachinthanee, 2022) (John, John & Rao, 2020).

Var atzīmēt, ka apzinīgumam ir pozitīva korelācija ar akadēmisko motivāciju un akadēmiskajiem sasniegumiem, kas izskaidro lielu daļu akadēmisko sasniegumu dispersijas (Komarraju, Karau & Schmeck, 2009), (De Feyter, Caers, Vigna & Berings, 2012).

Pētījumā, kuru veica Caso-Fuertes un kolēģi, piedalījās 514 izglītības fakultātes studenti no Leona Universitātes, vecumā no 18 līdz 48 gadiem. Tika atklāts, ka iekšējā motivācija pozitīvi korelē ar atvērtību pieredzei, labvēlību un apzinīgumu. Grupas darbs bija saistīts ar ekstraversiju, atvērtību pieredzei, labvēlību un apzinīgumu, savukārt neirotisms bija saistīts ar nepieciešamību pēc atzinības un pašefektivitāti (negatīvi).

Pētījums, kuru veica Meera Komarraju un Steven J. Karau (2005), bija vērsts uz personības iezīmju saistību ar akadēmisko motivāciju, koledžas studentu vidū. Pētījumā piedalījās 172 studenti, kuri aizpildīja NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) un Academic Motivations Inventory (AMI) aptaujas. Pētījuma rezultāti parādīja, ka personības iezīmes ir būtiski saistītas ar dažādiem akadēmiskās motivācijas aspektiem. Studenti ar augstu apzinīgumu un atvērtību pieredzei ir tendēti uz augstāku iesaistīšanos un sasniegumiem mācībās, savukārt neirotisms ir saistīts ar izvairīšanos un negatīvu uztveri par mācību procesu. Kombinētie faktoru analīzes un regresijas analīzes rezultāti atklāja trīs galvenos motivācijas faktorus: izvairīšanos, iesaistīšanos un sasniegumus. Studenti, kas izvairās, ir tendēti uz negatīvu uztveri par mācībām un izvairās no akadēmiskām aktivitātēm. Iesaistītie studenti bauda mācību procesu un tiecas uz pašattīstību. Studenti, kas orientēti uz sasniegumiem, tiecas uz augstiem rezultātiem un pārākumu pār citiem.

Šo personības iezīmju prognozēšanas derīgums saistībā ar akadēmisko motivāciju uzsver, cik svarīgi ir izprast individuālās motivācijas un mācīšanās stilu atšķirības, lai uzlabotu skolēnu akadēmiskos sasniegumus, kas galu galā veicina personīgo veiksmi un sociālo izaugsmi.

Pamatojoties uz iepriekš minētajiem pētījuma secinājumiem, tika izvirzīts pētījuma mērķis un pētījuma jautājumi.

Pētījuma mērķis:

Pētnieks no Toledo Universitātes (Beerline, 2020) parādīja, ka studenti, kuri izvēlējušies attālināto mācību formu, ir ar augstāku iekšējās motivācijas līmeni. Cits pētījums parādīja, ka iekšējā motivācija bija vienīgais motivācijas veids, kas konsekventi pozitīvi korelēja ar akadēmisko sekmību viena gada laikā, ņemot vērā iepriekšējos sasniegumus (Taylor et al., 2014). Šī pētījuma mērķis ir izpētīt un salīdzināt akadēmiskās motivācijas līmeni studentiem ar attālināto un klātienē mācību formu.

Pētījuma jautājumi:

1. Vai pastāv saikne starp personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju studentu grupās, kas mācās klātienē un attālināti?
2. Kuras personības iezīmes prognozē akadēmisko motivāciju studentu grupās, kas mācās klātienē un attālināti?
3. Vai pastāv atšķirības starp studentu grupām, kas mācās klātienē un attālināti?

METODE

Dalībnieki

Pētījumā piedalījās 87 respondenti, no kuriem 80 vecumā no 19 līdz 43 gadiem ($M = 28,33$, $SD = 7,54$) tika iekļauti analīzē. Respondenti tika sadalīti divās grupās, atkarībā no mācību formas: 40 attālinātie un 40 klātienēs (63 sievietes). Septiņi respondenti neatbilda šī pētījuma atlases kritērijiem, un viņu dati netika izmantoti turpmākajā analīzē.

Instrumentārijs

Lai noskaidrotu demogrāfiskos datus, pētījumā tika izmantota aptauja. Tā tika izmantota, lai noteiktu tādus datus kā dzimums, vecums un izglītības veids.

Akadēmiskās motivācijas skalas (ams-28) koledžas (CEGEP) versija (Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Pelletier) tika izmantota, lai noteiktu akadēmiskās motivācijas līmeni. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993). Šī pētījuma instruments ir balstīts uz pašnoteikšanās teoriju. Sākotnēji tika izveidota oriģināla versija franču valodā, ko Vallerand et al. pārtulkoja angļu valodā. Skala sastāv no septiņām apakšskalām un 28 jautājumiem.

Iekšējā motivācija ir sadalīta trīs apakšskalās. Būtiskā motivācija uzzināt (IM-to know), kurā mācās, lai gūtu prieku no jaunu zināšanu iegūšanas, saistīta ar ziņkāres apmierināšanu. Būtiskā motivācija sasniegt (IM-to accomplish), kurā mācību process ir saistīts ar sasniegumiem. Būtiskā motivācija izjust stimulāciju (IM-to experience), kad mācības tiek saistītas ar jutekļu vai emocionāliem stimuliem, piemēram, bauda no lasīšanas (Vallerand et al., 1992).

Ārējai motivācijai šajā skalā ir arī trīs apakšskalās. Nebūtiskā motivācija - identificētā (EM-identified) nozīmē, ka cilvēks ir motivēts no ārpusēs, bet atzīst uzdevuma izpildes vērtību sev (Ryan & Deci, 2017). Nebūtiskā motivācija - introjektētā (EM-introjected) ir balstīta uz mācību ietekmi uz pašvērtējumu, darbība tiek veikta, nebūtu vainas sajūta tās neizpildes gadījumā. Nebūtiskā motivācija - ārējā regulācija (EM-external regulation) ir vismazāk integrētā forma, kad uzdevumi tiek veikti, piemēram, baiļu no soda dēļ (Ryan & Deci, 2017).

Pēdējā šīs metodikas apakšskala - amotivācija - novērtē motivācijas līmeni. Augsta līmeņa gadījumā skolēni nav ieinteresēti veicamajā uzdevumā (Ryan & Deci, 2017) vai uzskata, ka nav spējīgi tikt galā ar uzdevumu (Vallerand et al., 1992).

Pētījumā tika izmantots personības iezīmju aptaujas jautājums "Lielais piecnieks" (BFI-20) - A Short Version of the Big Five Inventory (BFI-20), (Veloso Gouveia, de Carvalho

Rodrigues Araújo, Vasconcelos de Oliveira, Pereira Gonçalves, Milfont, Lins de Holanda Coelho, Santos, de Medeiros, Silva Soares, Pereira Monteiro, Moura de Andrade, Medeiros Cavalcanti, da Silva Nascimento, & Gouveia, 2021). Šis jautājums ir īsāka versija personības aptaujai, kas paredzēta, lai novērtētu piecas galvenās personības iezīmes: Atvērtība pieredzei, Apzinīgums, Ekstraversija, Saskaņotība un Neirotisms. Aptauja ietver 20 apgalvojumus, katrs no tiem ir sadalīts pa vienai no piecām apakšskalām, katra apakšskala sastāv no četriem apgalvojumiem. Dalībnieki novērtē katru apgalvojumu pēc 5 punktu Likerta skalas, kur 1 - "pilnīgi nepiekrītu", bet 5 - "pilnīgi piekrītu".

Šī aptauja ir izstrādāta, lai ātri un efektīvi novērtētu piecus galvenos personības faktoros. Augsts rezultāts konkrētā skalā tiek interpretēts kā augsta attiecīgās personības iezīmes izpausme respondentā.

Skala atvērtība pieredzei (Openness to Experience) mēra, cik lielā mērā cilvēks ir atvērts jaunām idejām, pieredzēm un pārmaiņām. Cilvēki ar augstiem rādītājiem šajā skalā parasti ir ziņkārīgi, radoši domājoši un atvērti jaunām idejām un pieredzēm.

Apzinīguma (Conscientiousness) skala mēra organizētības, pašdisciplīnas un mērķtiecības līmeni. Augsti punkti šajā skalā ir raksturīgi cilvēkiem, kuri plāno savas darbības, rūpīgi veic savus pienākumus un ir orientēti uz mērķu sasniegšanu.

Ekstraversijas (Extraversion) skala novērtē cilvēka aktivitātes, enerģijas un sabiedriskuma līmeni. Ekstraverti ir tendēti uz aktīvu sociālo mijiedarbību un gūst enerģiju no komunikācijas ar citiem.

Labvēlīguma (Agreeableness) skala mēra altruismu, draudzīgumu un sadarbību. Cilvēki ar augstiem rādītājiem šajā skalā ir empātiski, uzticīgi un sadarboties spējīgi.

Neirotisma (Neuroticism) skala mēra emocionālās nestabilitātes un tieksmes uz negatīvām emocijām līmeni. Augsti rādītāji šajā skalā liecina par tendenci uz trauksmi, depresiju un emocionālu nestabilitāti.

Šīs skalas sniedz vispusīgu izpratni par personības iezīmēm, kas palīdz pētīt to ietekmi uz dažādiem dzīves aspektiem, tostarp akadēmisko motivāciju un uzvedību.

Procedūra

Aptaujas tika veiktas tiešsaistes formātā, izmantojot Google Forms pakalpojumu. Datu vākšana sastāvēja no trīs daļām: 1. Anketas, demogrāfisko datu precizēšanai, 2. Akadēmiskās Motivācijas Skalas, 3. Aptaujas "Lielais piecnieks". Aptaujas tika veiktas tiešsaistē. Pētījuma dalībnieki tika informēti par pētījuma nozīmīgumu un datu konfidencialitāti. Aptaujās sniegtās

instrukcijas bija detalizēti aprakstītas. Laika ierobežojumu aptaujas aizpildīšanai nebija. Dalība pētījumā bija brīvprātīga, anonīma un neietvēra finansiālu kompensāciju.

Dalībniekiem netika lūgts izpaust konfidenciālu informāciju. Dati tika vākti no 30.01.2024. līdz 01.04.2024. Datu analīzei un apstrādei tika izmantoti Microsoft Excel un IBM SPSS 23.

REZULTĀTI

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem, tika apkopoti un analizēti dati. Sākotnējie dati tika apstrādāti saskaņā ar anketu atslēgām. Lai pārbaudītu anketu skalu ticamību, tika izmantots Kronbaha alfa koeficients. Datu atbilstība normālajam sadalījumam abās skolēnu grupās tika pārbaudīta, izmantojot Šapiro-Vilka testu (sk. 1. un 2. tabulu).

1. tabula

Aprakstošā statistika par personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju, studentu grupā, kas mācās attālināti (N=40).

| | Mean | Median | Std. Deviation | Shapiro-Wilk | α |
|----------------------|-------|--------|----------------|--------------|----------|
| Atvērtību pieredzei | 15.08 | 15.50 | 3.46 | 0.94* | 0.81 |
| Apzinīgums | 15.08 | 15.00 | 2.99 | 0.96 | 0.79 |
| Ekstraversija | 14.40 | 14.50 | 3.18 | 0.96 | 0.72 |
| Labvēlīgums | 14.55 | 15.00 | 3.03 | 0.94* | 0.76 |
| Neirotisms | 14.05 | 14.00 | 3.62 | 0.96 | 0.76 |
| Būtiskā motivācija | 56.70 | 61.50 | 18.22 | 0.95 | 0.95 |
| Nebūtiskā motivācija | 58.10 | 60.00 | 17.07 | 0.94* | 0.91 |
| Zināšanas | 20.83 | 23.00 | 6.11 | 0.89** | 0.91 |
| Sasniegumi | 17.70 | 19.00 | 6.76 | 0.92** | 0.90 |
| Stimulācija | 18.18 | 17.00 | 6.70 | 0.93* | 0.88 |
| Karjera | 20.93 | 23.00 | 6.20 | 0.89** | 0.87 |
| Pašapliecināšanās | 16.88 | 16.00 | 7.09 | 0.95* | 0.90 |
| Ārējā regulācija | 20.30 | 22.50 | 6.65 | 0.90** | 0.89 |
| Motivācijas trūkums | 11.18 | 9.00 | 7.36 | 0.83*** | 0.92 |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Iekšējā saskaņotība (alfa) skalām variē no 0,72 līdz 0,95, kas liecina par labu saskaņotības līmeni un atpatuju piemērotību pētījumam.

Datu sadalījuma normalitātes pārbaude parādīja, ka normāls sadalījums ir novērojams tikai mainīgajiem Apzinīgums, Ekstraversija, Neirotisms un Būtiskā motivācija. Visām pārējām mainīgajām, attālināti studējošo grupā sadalījums statistiski nozīmīgi atšķiras no normālā.

Aprakstošā statistika par personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju studentu grupā, kas mācās klātienē (N=40).

| | Mean | Median | Std. Deviation | Shapiro-Wilk |
|----------------------|-------|--------|----------------|--------------|
| Atvērtību pieredzei | 14.43 | 15.00 | 2.79 | 0.96 |
| Apzinīgums | 14.00 | 14.00 | 3.00 | 0.97 |
| Ekstraversija | 12.63 | 13.00 | 3.44 | 0.97 |
| Labvēlīgums | 13.73 | 14.50 | 3.63 | 0.95 |
| Neirotisms | 13.90 | 14.00 | 3.69 | 0.96 |
| Būtiskā motivācija | 54.25 | 58.50 | 19.14 | 0.94* |
| Nebūtiskā motivācija | 62.85 | 60.00 | 14.37 | 0.94* |
| Zināšanas | 20.55 | 23.00 | 6.54 | 0.90** |
| Sasniegumi | 16.93 | 19.00 | 7.05 | 0.93* |
| Stimulācija | 16.78 | 15.00 | 6.87 | 0.91** |
| Karjera | 21.68 | 23.00 | 5.69 | 0.91** |
| Pašapliecināšanās | 19.00 | 19.50 | 7.21 | 0.93* |
| Ārējā regulācija | 22.18 | 23.00 | 5.32 | 0.89** |
| Motivācijas trūkums | 12.30 | 11.00 | 6.83 | 0.89** |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Datu sadalījuma normalitātes pārbaude klātienes studentu grupā parādīja, ka normāls sadalījums ir novērojams visām personības iezīmju skalām. Visām pārējām mainīgajām, sadalījums statistiski nozīmīgi atšķiras no normālā.

Lai atbildētu uz pirmo pētījuma jautājumu par personības iezīmju un akadēmiskās motivācijas savstarpējo saistību abās studentu grupās, tika pielietots Spirmena rangkorelācijas koeficients.

Analīzes rezultātā tika atklātas gan pozitīvas, gan negatīvas saites starp mainīgajiem. Rezultāti ir attēloti 3. un 4. tabulā.

Spīrmena korelācijas koeficientu tabula par personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju studentu grupā, kas mācās attālināti (N=40)

| | Būtiskā motivācija | Nebūtiskā motivācija | Zināšanas | Sasniegumi | Stimulācija | Karjera | Pasāpniecīnās anās | Ārēja regulācija | Motivācijas trūkums |
|---------------------|-----------------------|-------------------------|--------------|---------------|---------------|---------|-----------------------|---------------------|------------------------|
| Atvērtību pieredzei | .25 | -.18 | .16 | .27 | .31 | -.06 | -.16 | -.32* | .11 |
| Apzinīgums | .56*** | .21 | .51** | .61*** | .46** | .20 | .33* | -.04 | -.49** |
| Ekstraversija | .57*** | .11 | .49** | .49** | .64*** | .22 | .09 | -.07 | -.23 |
| Labvēlīgums | .44** | .04 | .34* | .30 | .52** | .24 | -.03 | -.06 | -.16 |
| Neirotisms | -.05 | -.03 | -.06 | .03 | -.11 | .01 | .01 | -.01 | .26 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Vērojama vāja negatīva korelācija starp atvērtību pieredzei un ārējo regulāciju.

Apzinīgums ir ar spēcīgu pozitīvu korelāciju ar sasniegumiem, būtisko motivāciju un zināšanām, vidēju saikni ar stimulāciju un vāju saikni ar pašizpaušmi. Ir arī vidēja negatīva korelācija starp apzinīgumu un motivācijas trūkumu.

Ekstraversijai tika atrasta spēcīga pozitīva saikne ar būtisko motivāciju un stimulāciju, vidēja saikne ar zināšanām un sasniegumiem.

Labvēlīgumam ir spēcīga pozitīva saikne ar stimulāciju un vidēja saikne ar būtisko motivāciju un zināšanām.

Spīrmena korelācijas koeficientu tabula par personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju studentu grupā, kas mācās klātienē (N=40)

| | Būtiskā motivācija | Nebūtiskā motivācija | Zināšanas | Sasniegumi | Stimulācija | Karjera | Pašapliecin āšanās | Ārēja regulācija | Motivācijas trūkums |
|---------------------|-----------------------|-------------------------|--------------|---------------|--------------|---------|-----------------------|---------------------|------------------------|
| Atvērtību pieredzei | -.02 | -.10 | -.09 | .004 | .01 | .08 | -.11 | .01 | .18 |
| Apzinīgums | .46** | .29 | .41** | .57*** | .32* | .14 | .42** | -.01 | -.31 |
| Ekstraversija | .47** | .33* | .38* | .42** | .51** | .29 | .13 | .21 | -.16 |
| Labvēlīgums | .35* | .17 | .29 | .22 | .41** | .26 | -.11 | .05 | -.21 |
| Neirotisms | .07 | .32* | .01 | .09 | .06 | .15 | .47** | .37* | .14 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Apzinīgumam tika konstatēta spēcīga pozitīva korelācija ar stimulāciju, kā arī vidēja pozitīva saikne ar būtisko motivāciju, sasniegumiem un pašizpaušmi.

Ekstraversijai ir spēcīga pozitīva korelācija ar stimulāciju, vidēja saikne ar būtisko motivāciju un vāja saikne ar nebūtisko motivāciju un sasniegumiem.

Labvēlīgumam ir vidēja pozitīva korelācija ar stimulāciju un vāja saikne ar būtisko motivāciju.

Neirotismam tika atklāta vidēja pozitīva korelācija ar pašizpaušmi un vāja saikne ar nebūtisko motivāciju un ārējo regulāciju.

Lai atbildētu uz otro pētījuma jautājumu par to, kuras personības iezīmes vislabāk veicina akadēmisko motivāciju klātienē un attālināto studentu grupās, tika pielietota lineārā regresija (Enter metode).

Tika izveidoti divi regresijas modeļi. Pirmajā modelī neatkarīgie mainīgie (prediktori) ir personības iezīmju apakšskalas – Apzinīguma un Ekstraversijas skalas, bet atkarīgais mainīgais – Būtiskā motivācija. Modelī tika iekļauti arī moderatori Apzinīgums * Mācību forma un Ekstraversija * Mācību forma. Otrajā modelī neatkarīgie mainīgie (prediktori) ir personības iezīmju apakšskalas – Ekstraversijas un Neirotisma skalas, bet atkarīgais mainīgais – Nebūtiskā motivācija. Modelī tika iekļauti arī moderatori Ekstraversija * Mācību forma un Neirotisms * Mācību forma. Pilnie regresijas analīzes rezultāti ir atrodami Pielikumā 1 un 5.-6. tabulā.

Pirmais regresijas modelis ir statistiski nozīmīgs. Personības iezīmju skalas – Apzinīgums un Ekstraversija – izskaidro 39% atkarīgā mainīgā Būtiskā motivācija mainīguma ($R^2 = 0,39$, $F(4;79) = 11,73$; $p < 0,001$). Šajā modelī vislielāko ieguldījumu dod Ekstraversija, kas statistiski nozīmīgi prognozē Būtisko motivāciju ($\beta = 0,43$, $p = 0,006$), un nākamo lielāko ieguldījumu dod Apzinīguma skala ($\beta = 0,28$, $p = 0,039$). Rezultāti arī parāda, ka neviens no moderētājiem nav nozīmīgs. Tas norāda uz to, ka mācību forma nevar ietekmēt Apzinīguma un Ekstraversijas ietekmi uz Būtisko motivāciju.

5. tabula

Daudzfaktoru lineārās regresijas analīze atkarīgajam mainīgajam – Būtiskā motivācija kā prognozējošie mainīgie: Apzinīgums un Ekstraversija, moderators Mācību forma (N=40).

| | B | SEB | Beta | t |
|------------------------------|------|------|--------|------|
| Apzinīgums | 1.74 | 0.83 | 0.28* | 2.10 |
| Ekstraversija | 2.33 | 0.82 | 0.43** | 2.83 |
| Apzinīgums * Mācību forma | 0.20 | 1.03 | 0.08 | 0.19 |
| Ekstraversija * Mācību forma | 0.03 | 1.09 | 0.01 | 0.03 |

Piezīme $R^2 = 0,39$, $p < 0,001$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Pirmais regresijas modelis ir statistiski nozīmīgs. Personības iezīmju skala Ekstraversija izskaidro 15% atkarīgā mainīgā Nebūtiskā motivācija mainīguma ($R^2 = 0,15$, $F(4;79) = 3,17$; $p = 0,018$). Šajā modelī vislielāko ieguldījumu dod Ekstraversija, kas statistiski nozīmīgi prognozē Nebūtisko motivāciju ($\beta = 0,34$, $p = 0,015$). Rezultāti arī parāda, ka neviens no moderētājiem nav nozīmīgs. Tas norāda uz to, ka mācību forma nevar ietekmēt Ekstraversijas un Neirotisma ietekmi uz Būtisko motivāciju.

Daudzfaktoru lineārās regresijas analīze atkarīgajam mainīgajam – Nebūtiskā motivācija kā prognozējošie mainīgie: Ekstraversija un Neirotizms, moderators Mācību forma (N=40).

| | B | SEB | Beta | t |
|------------------------------|-------|------|-------|-------|
| Ekstraversija | 1.58 | 0.63 | 0.34* | 2.50 |
| Neirotizms | 0.04 | 0.59 | 0.01 | 0.07 |
| Ekstraversija * Mācību forma | -0.46 | 0.75 | -0.20 | -0.61 |
| Neirotizms * Mācību forma | 1.01 | 0.72 | 0.48 | 1.40 |

Piezīme $R^2 = 0,15$, $p < 0,001$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Lai atbildētu uz trešo pētījuma jautājumu par to, vai pastāv atšķirības akadēmiskajā motivācijā starp klātienē un attālināto studentu grupām, tika pielietota Mann-Whitney salīdzinošā analīze. Statistiski nozīmīgas atšķirības starp grupām netika atklātas.

Rezultāti Mann-Whitney U-testa divām studentu grupām, kas mācās attālināti un klātienē.

| skala | Darba apstākļi | | | | |
|----------------------|-------------------|-------|-----------------|-------|--------|
| | attālināti (N=40) | | klātienē (N=40) | | |
| | M | SD | M | SD | U |
| Būtiskā motivācija | 56.70 | 18.22 | 54.25 | 19.14 | 734.50 |
| Nebūtiskā motivācija | 58.10 | 17.07 | 62.85 | 14.37 | 708.50 |
| Zināšanas | 20.83 | 6.11 | 20.55 | 6.54 | 799.00 |
| Sasniegumi | 17.70 | 6.76 | 16.93 | 7.05 | 759.00 |
| Stimulācija | 18.18 | 6.70 | 16.78 | 6.87 | 699.00 |
| Karjera | 20.93 | 6.20 | 21.68 | 5.69 | 751.00 |
| Pašapliecināšanās | 16.88 | 7.09 | 19.00 | 7.21 | 651.00 |
| Ārējā regulācija | 20.30 | 6.65 | 22.18 | 5.32 | 682.00 |
| Motivācijas trūkums | 11.18 | 7.36 | 12.30 | 6.83 | 677.50 |

DISKUSIJA

Maģistra darba mērķis bija izpētīt saistību starp personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju klātienē un tālmācības studentu grupās. Un atbildēt uz pētījuma jautājumiem:

1. Vai pastāv saikne starp personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju studentu grupās, kas mācās klātienē un attālināti?
2. Kuras personības iezīmēs prognozē akadēmisko motivāciju studentu grupās, kas mācās klātienē un attālināti?
3. Vai pastāv atšķirības starp studentu grupām, kas mācās klātienē un attālināti?

Atbildot uz pirmo pētījuma jautājumu par saiknēm starp personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju klātienē un attālināto studentu grupās, tika atklāts, ka atvērtība pieredzei negatīvi korelē ar ārējo regulāciju (Ārējā regulācija). Tas apstiprina pieņēmumus, ka studenti ar augstu atvērtību mazāk paļaujas uz ārējiem motivatoriem. Augsta atvērtība pieredzei var nozīmēt lielāku radošumu, zinātkāri un vēlmi izpētīt jaunas idejas, kas ved pie patstāvīgas zināšanu meklēšanas un iekšējā apmierinājuma no mācību procesa, nevis tieksmi pēc ārējām balvām un atzinības. Tas sakrīt ar pētījumu rezultātiem, kas rāda, ka studenti ar augstu iekšējo motivāciju ir autonomāki un mazāk atkarīgi no ārējiem atalgojumiem (Ryan & Deci, 2000).

Abās grupās apzinīgums uzrādīja pozitīvu korelāciju ar Būtisko motivāciju, sasniegumiem (Sasniegumi), stimulāciju (Stimulācija) un pašizpaušmi (Pašapliecināšanās). Tas apstiprina, ka studentiem ar augstu apzinīgumu ir tendence būt ļoti motivētiem mācīties un tiekties uz sasniegumiem. Šiem studentiem, visticamāk, ir augsts organizētības, atbildības un neatlaidības līmenis, kas veicina viņu panākumus mācībās. Tiešsaistes studentiem apzinīgums bija arī negatīvi saistīts ar motivācijas trūkumu (Motivācijas trūkums), kas var liecināt par to, ka apzinīgiem studentiem ir mazāka varbūtība saskarties ar amotivāciju.

Ekstraversija parādīja pozitīvas korelācijas ar būtisko motivāciju, zināšanām (Zināšanas), sasniegumiem un stimulāciju abās studentu grupās. Tas norāda, ka ekstraverti ir vairāk motivēti mācīties un gūst panākumus, pateicoties savai aktivitātei un sociālajai mijiedarbībai. Ekstraverti parasti ir enerģiski, sabiedriski un tiecas uz mijiedarbību ar apkārtējiem, kas var veicināt viņu akadēmiskos panākumus un apmierinājumu ar mācībām. Rezultāti saskan ar iepriekšējiem pētījumiem (Komarraju et al., 2009; De Feyter et al., 2012), kuros arī tika atklāts, ka apzinīgums un ekstraversija pozitīvi saistīti ar akadēmisko motivāciju un sasniegumiem.

Abās grupās labvēlīgums ir saistīts ar stimulāciju un būtisko motivāciju (Būtiskā motivācija), kas liecina, ka labvēlīgāki studenti atrod apmierinājumu mācību darbībā un tiek stimulēti ar iekšējiem motīviem. Labvēlīgi studenti, visticamāk, ir pozitīvāk noskaņoti pret mācībām un apkārtējiem, kas var veicināt viņu motivāciju un panākumus.

Attālināti studējošo grupā atvērtība pieredzei negatīvi korelē ar ārējo regulāciju (Ārējā regulācija), kas nozīmē, ka studenti, kas ir atvērti jaunai pieredzei, mazāk ietekmējas no ārējiem motivācijas faktoriem.

Klātienē studējošo grupā neirostisms parādīja pozitīvas korelācijas ar ārējo regulāciju un motivācijas trūkumu, kas norāda uz to, ka neirostiskāki studenti ir vairāk tendēti paļauties uz ārējiem motivatoriem un izjūt lielāku demotivāciju. Iespējams, ka neirostisms var novest pie paaugstinātas trauksmes un emocionālas nestabilitātes, kas var apgrūtināt mācību mērķu sasniegšanu un novest pie atkarības no ārējiem stimuliem un atzinības.

Atbildot uz otro pētījuma jautājumu par to, kuras personības iezīmes vislabāk prognozē akadēmisko motivāciju, klātienē un attālināto studentu grupās, tika atklāts, ka ekstraversija un apzinīgums ir nozīmīgi studentu būtiskās motivācijas (Būtiskā motivācija) prediktori. Regresijas analīze parādīja, ka ekstraversija ir nozīmīgs prediktors gan būtiskajai motivācijai (Būtiskā motivācija), gan nebūtiskajai motivācijai (Nebūtiskā motivācija). Tas sakrīt ar iepriekšējiem pētījumiem, kuri parādīja, ka ekstravertāki un apzinīgāki studenti demonstrē augstu motivāciju un tieksmi uz sasniegumiem (Komarraju et al., 2009; De Feyter et al., 2012).

Tāpat tika pierādīts, ka mācību forma būtiski neietekmē saikni starp personības iezīmēm un motivāciju, kas norāda uz to, ka šīs iezīmes ietekmē motivāciju neatkarīgi no tā, vai students mācās klātienē vai attālināti.

Atbildot uz trešo pētījuma jautājumu par to, vai pastāv atšķirības akadēmiskajā motivācijā starp klātienē un attālināto studentu grupām, tika konstatēts, ka abu grupu akadēmiskajā motivācijā nav būtisku atšķirību. Nozīmīgu atšķirību trūkums starp klātienē un attālināto mācību formām norāda uz to, ka, iespējams, iekšējie motivācijas faktori ir nozīmīgāki akadēmiskajai motivācijai nekā ārējie apstākļi (Taylor et al., 2014).

Teorētiskais ieguldījums: Pētījums atbalsta un papildina esošās akadēmiskās motivācijas teorijas. Pētījuma rezultāti apstiprina personības iezīmju nozīmīgumu kā akadēmiskās motivācijas un studentu panākumu prognozētājus dažādos izglītības kontekstos. Augsts apzinīgums un ekstraversija veicina augstāku motivāciju un sasniegumus, savukārt

augsts neirotisma līmenis var novest pie lielākas atkarības no ārējiem motivatoriem un demotivācijas. Rezultāti arī norāda uz to, ka mācību forma neietekmē akadēmisko motivāciju.

Praktiskais pielietojums: Pētījuma rezultāti ir praktiski pielietojami izglītības programmu izstrādē un studentu psiholoģiskajā atbalstā, ņemot vērā viņu individuālās atšķirības.

SECINĀJUMI

Šī pētījuma mērķis bija izpētīt un salīdzināt akadēmiskās motivācijas līmeni studentiem ar tiešsaistes un klātienēs mācību formām, kā arī noteikt saiknes starp personības iezīmēm un akadēmisko motivāciju šajās grupās.

Tika noskaidrots, ka galvenās motivācijas sastāvdaļas ir iekšējā motivācija, ārējā motivācija un amotivācija (Deci & Ryan, 2000). Iekšējā motivācija balstās uz personīgu interesi un prieku, ko sniedz pats mācību process. Ārējo motivāciju nosaka ārējās balvas un sodi. Amotivācija tiek raksturota ar motivācijas un mērķu trūkumu.

Pēdējās desmitgadēs "Lielā piecinieka" modelis (Piecfaktoru modelis) ir kļuvis par dominējošo personības iezīmju izpētē (Shiota un Levenson, 2007). Modelis ietver piecas galvenās personības iezīmes: atvērtība pieredzei, apzinīgums, ekstraversija, labvēlīgums un neirotizms (McCrae & Costa, 1987). Tika atklāts, ka apzinīgums, atvērtība un labvēlīgums prognozē universitātes studentu akadēmisko motivāciju (Abeywickrama & Sachinthanee, 2022, John, John & Rao, 2020, Komarraju, Karau & Schmeck, 2009, De Feyter, Caers, Vigna & Berings, 2012).

Pētījumi, kas veltīti personības iezīmju, motivācijas un mācību formu izpētei, sniedz dažādus un reizēm pretrunīgus rezultātus. Piemēram, Evai Bošas (2023) pētījumā netika atrastas atšķirības motivācijas līmenī starp klātienēs un tiešsaistes studentiem, savukārt Malinauskas (2020) pētījumā tika pierādīts, ka tiešsaistes studenti ir ar augstāku iekšējo motivāciju. Tāpat, kā norādīja Evai Boša ar kolēģi, abu grupu studentu motivācijas līmenis semestra beigās samazinās. McConnell un kolēģi (2022) konstatēja, ka vispiemērotākā personības iezīme attālinātām mācībām ir apzinīgums, bet visnelabvēlīgākā – neirotizms.

Korelācijas analīzes rezultātā tika konstatēts, ka tiešsaistes grupā atvērtība pieredzei ir ar vāju negatīvu saikni ar ārējo regulāciju (Ārējā regulācija). Abās grupās apzinīgums pozitīvi korelēja ar būtisko motivāciju (Būtiskā motivācija), sasniegumiem (Sasniegumi), stimulāciju (Stimulācija) un pašapliecināšanos (Pašapliecināšanās). Tiešsaistes grupā tika novērota negatīva korelācija ar motivācijas trūkumu (Motivācijas trūkums). Šis rezultāts sakrīt ar Mieczkowski (2022) pētījumu.

Abās grupās ekstraversija parādīja pozitīvas korelācijas ar būtisko motivāciju (Būtiskā motivācija), zināšanām (Zināšanas), sasniegumiem (Sasniegumi) un stimulāciju (Stimulācija). Turklāt labvēlīgums (Draudzīgums) bija saistīts ar stimulāciju (Stimulācija) un būtisko motivāciju (Būtiskā motivācija). Klātienēs grupā neirotizms parādīja pozitīvas korelācijas ar

ārējo regulāciju (Ārējā regulācija) un motivācijas trūkumu (Motivācijas trūkums), kas daļēji sakrīt ar Mieczkowski (2022) rezultātiem.

Regresijas analīze parādīja, ka ekstraversija un apzinīgums ir nozīmīgi prediktori būtiskajai motivācijai (Būtiskā motivācija). Turklāt ekstraversija ir nozīmīgs prediktors arī nebūtiskajai motivācijai (Nebūtiskā motivācija). Mācību forma neietekmē saikni starp personības iezīmēm un motivāciju.

Atšķirību analīze parādīja, ka nav būtisku atšķirību akadēmiskās motivācijas līmenī starp klātienē un attālinātās mācīšanās grupām, kas saskan ar Evai Bošas (2023) pētījuma rezultātiem.

Pētījuma rezultāti apstiprina personības iezīmju nozīmi akadēmiskās motivācijas veidošanā studentiem. Augsts apzinīgums un ekstraversija veicina augstāku motivāciju un sasniegumus, savukārt augsta atvērtība pieredzei samazina atkarību no ārējiem motivatoriem. Neirotisms var veicināt demotivāciju un atkarību no ārējiem stimuliem, īpaši klātienē studentu vidū. Pētījums arī parādīja, ka mācību forma neietekmē akadēmisko motivāciju.

Pētījuma rezultāti var būt noderīgi izglītības programmu izstrādē un psiholoģiskā atbalsta sniegšanā studentiem, balstoties uz viņu individuālajām īpašībām.

Pateicības

Vēlos izteikt pateicību docentam Uldim Pāvulam par palīdzību šī darba sagatavošanā. Pateicos par laipnajām atsauksmēm.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

- Abeywickrama, H. N., & Sachinthanee, D. M. (2022). The impact of Costa & McCrae's Big Five personality traits on academic motivation of part-time employed undergraduates. *Wayamba Journal of Management*, 13(2), 311-311
- Aboagye, E., Yawson, J. A., & Appiah, K. N. (2020). COVID-19 and E-Learning: the Challenges of Students in Tertiary Institutions. *Social Education Research*, 2(1), 1–8.
- Agormedah, E. K., Adu Henaku, E., Ayite, D. M. K., Apori Ansah, E. (2020). Online Learning in Higher Education during COVID-19 Pandemic: A case of Ghana. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3(3), 183-210. <https://doi.org/10.31681/jetol.726441>
- Altschul, I. (2012). Linking Socioeconomic Status to the Academic Achievement of Mexican American Youth through Parent Involvement in Education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3, 13-30
- American Psychological Association. (n.d.). Academic achievement. In APA dictionary of psychology. Retrieved January 11, 2024, from <https://dictionary.apa.org/academic-achievement>
- American Psychological Association. (n.d.). Personality trait. In APA dictionary of psychology. Retrieved January 15, 2024, from <https://dictionary.apa.org/personality-trait>
- Bosch, E., & Spinath, B. (2023). Students' motivation in an online and a face-to-face semester: A comparison of initial level, development, and use of learning activities. *Zeitschrift für Psychologie*, 231(2), 93–102. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000519>
- Bower, M. (2019). Technology-Mediated Learning Theory. *British Journal Education Technology*, 50, 1035-1048.
- Carr S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *Chronicle of higher education*, 46(23), 39-41.
- Caso-Fuertes, A., Blanco, J., Mata, M., Gómez, A., & Pascual, R. (2020). Relationship between personality and academic motivation in education degrees students. *Education Sciences*, 10(11), 327. <https://doi.org/10.3390/educsci10110327>
- Dai, D., & Lin, G. (2020). Online Home Study Plan for Postponed 2020 Spring Semester during the COVID-19 Epidemic: A Case Study of Tangquan Middle School in Nanjing, Jiangsu Province, China. *SSRN Electronic Journal*.

- Daspit, J. J., Mims, T. C., & Zavattaro, S. M. (2015). The Role of Positive Psychological States in Online Learning: Integrating Psychological Capital into the Community of Inquiry Framework. *Journal of Management Education*, 39, 626-649.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439-448.
- Deci E., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.(1991). Motivation and education: The Selfdetermination perspective // *Educational Psychologist*. Vol. 26. № 3—4. P. 325—346
- Deci E.L., Ryan R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-Efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *The Anthropologist*, 20, 553-561.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M., Hincz, K., Lopez, M. C., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020, April 20). Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education. *PLoS One*, 15(10): e0239490. [https://doi: 10.1371/journal.pone.0239490](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490). PMID: 33035228; PMCID: PMC7546684.
- Graham S., Weiner B. (1996). Theories and principles of motivation // *Handbook of educational psychology*. Vol. 4. P. 63—84.
- Irvine, J. (2018). A framework for comparing theories related to motivation in education. *Research in Higher Education Journal*, 35, 1-30.
- Jakunin V. A.(1998) *Pedagogicheskaya psikhologiya. Uchebnoe posobie*. [Pedagogiskā psihologija. Mācību grāmata.] St. Petersburg: Mikhaylov V.A., Polius, 639.
- John, R., John, R., & Rao, Z.-u.-R. (2020). The big five personality traits and academic performance. *Journal of Law & Social Studies (JLSS)*, 2(1), 10-19.
- Kemp A., Palmer E., Strelan P. (2019) A taxonomy of factors affecting attitudes towards educational technologies for use with technology acceptance models. *British Journal Education Technology*, 50, pp. 2394-2413
- Komarraju M. & Karau S. J. (2005). The relationship between the Big Five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*. 39. 557-567. 10.1016/j.paid.2005.02.013.

- Komaraju M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52.
- Kriegbaum, K. Becker, N. , Spinath, B.(2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis// *Educational Research Review*, 25, 120–148
- Li, C., Li, Z., Shen, B. B., & Li, D. M. (2022). Relationship between Psychological Capital, Social Support and Employability of College Students—Through Taking a College as an Example. *Heilongjiang Science*, 67, 10-13. (In Chinese)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Malinauskas, R., & Pozeriene, J. (2020). Academic Motivation Among Traditional and Online University Students. *European Journal of Contemporary Education* E-ISSN 2305-6746 2020, 9(3): 584-591
- Maslow A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. // *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mieczkowski, S. (2022). The relationship between online learning and student motivation and engagement.Honors Undergraduate Theses. <https://stars.library.ucf.edu/honors-thesis/1174>
- Nasir, M. K. M. (2020). The Influence of Social Presence on Students’ Satisfaction toward Online Course. *Open Praxis*, 12, 485-493.
- OECD (2016). Education at a Glance 2016: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Patricia A. (2020). College Students’ Use and Acceptance of Emergency Online Learning Due to COVID-19, *International Journal of Educational Research Open* 1, 100011
- Pintrich, P.& Schunk, D. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. 2nd ed.
- Ryan & Deci (2017). *Self-Determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press
- Schrader & Helmke. (2015). *School Achievement: Motivational Determinants and Processes* *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*, 48–54
- Shiota, M.N., & Levenson, R.W. (2007). Birds of a feather don’t always fly farthet: Similarity in Big Five personality predicts more negative marital satisfaction trajectories in longterm marriages. *Psychology and Aging*, 22(4), 666-675.

- Steinmayr, R. Spinath, B. (2009) The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90
- Sujarwo, S., Sukmawati, S., Akhiruddin, A., Ridwan, R., & Siradjuddin, S. S. S. (2020). An Analysis of University Students' Perspective on Online Learning in the Midst of Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 53, 125-137.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G.A., Rosenfield, S., Koestner, R. (2014) A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation // *Contemporary Educational Psychology* 39, (4), 342-358
- Teo, S. C., Lilian, A., & Koo, A. C. (2023). Examining the effects of academic motivation and online learning on Malaysian tertiary students' psychological well-being and perceived learning performance. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2186025>
- Thandavaraj, E., Gani, N. and Nasir, M. (2021) A Review of Psychological Impact on Students Online Learning during Covid-19 in Malaysia. *Creative Education*, 12, 1296-1306.
- Vallerand R.J.(1997) Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 29. P. 271—360.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational & Psychological Measurement*, 52(4), 1003.
- Wang, C. H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302–323.
- Weiner B. (1990) History of motivational research in education // *Journal of educational Psychology*. Vol. 82. № 4. P. 616.
- Wilde, Natalie & Hsu, Anne. (2019). The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 16. 10.1186/s41239-019-0158-x.
- Yahiaoui F, Aichouche R, Chergui K, Brika SKM, Almezher M, Musa AA and Lamari IA (2022) The Impact of e-Learning Systems on Motivating Students and Enhancing Their Outcomes During COVID-19: A Mixed-Method Approach. *Front. Psychol.* 13:874181. doi: 10.3389/fpsyg.2022.874181
- Yu, H., & Li, X. (2022). Cultivation of Positive Psychological Quality of College Students' English Learning under the Online and Offline Teaching Mode during the Epidemic. *Frontiers in Public Health*, 10, Article 929027.

PIELIKUMI

1. PIELIKUMS: DAUDZFAKTORU LINEĀRĀS REGRESIJAS SOĻU ANALĪZE

1.tabula

Modelis

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1 | 0,66 ^a | 0,43 | 0,42 | 17,66 |

a. Predictors: (Constant), Agresīva rīcība. Paškontrole, Instinktīva rīcība

2.tabula

ANOVA

| Model | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|----------------|-----|-------------|--------------|--------------------------|
| Regression | 25030,84 | 3 | 8343,61 | 26,76 | 0,000^b |
| 1 Residual | 33050,88 | 106 | 311,80 | | |
| Total | 58081,72 | 109 | | | |

a. Dependent Variable: Profesionālā izdegšana

b. Predictors: (Constant), Agresīva rīcība. Paškontrole, Instinktīva rīcība

3.tabula

Koeficienti

| Model | Unstandardized | | Standardized | t | Sig. |
|-------------------------|----------------|------------|--------------|-------|-------|
| | Coefficients | | Coefficients | | |
| | B | Std. Error | Beta | | |
| (Constant) | 64,17 | 16,28 | | 3,94 | 0,000 |
| Paškontrole | -0,39 | 0,25 | -0,17 | -1,56 | 0,123 |
| 1 Instinktīva rīcība | -2,18 | 0,51 | -0,58 | -4,27 | 0,000 |
| Agresīva rīcība | 3,81 | 0,52 | 0,93 | 7,34 | 0,000 |

a. Dependent Variable: Profesionālā izdegšana

4.tabula

Modelis

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1 | 0,53 ^a | 0,28 | 0,26 | 8,77 |

a. Predictors: (Constant), Agresīva rīcība. Paškontrole, Instinktīva rīcība

5.tabula

ANOVA

| Model | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|----------------|-----|-------------|-------|--------------------|
| Regression | 3102,03 | 3 | 1034,01 | 13,45 | 0,000 ^b |
| 1 Residual | 8150,23 | 106 | 76,89 | | |
| Total | 11252,26 | 109 | | | |

a. Dependent Variable: Emocionālais izsīkums

b. Predictors: (Constant), Agresīva rīcība. Paškontrole, Instinktīva rīcība

6.tabula

Koeficienti

| Model | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | Sig. |
|----------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|-------|-------|
| | B | Std. Error | Beta | | |
| (Constant) | 18,97 | 8,09 | | 2,35 | 0,021 |
| Paškontrole | -0,08 | 0,12 | -0,07 | -0,60 | 0,549 |
| 1 Instinktīva rīcība | -0,36 | 0,25 | -0,22 | -1,42 | 0,158 |
| Agresīva rīcība | 1,15 | 0,26 | 0,64 | 4,46 | 0,000 |

a. Dependent Variable: Emocionālais izsīkums

7.tabula

Modelis

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1 | 0,48 ^a | 0,23 | 0,22 | 7,20 |

a. Predictors: (Constant), Agresīva rīcība. Paškontrole

8.tabula

ANOVA

| Model | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig, |
|------------|----------------|-----|-------------|-------|--------------------|
| Regression | 1678,23 | 2 | 839,12 | 16,21 | 0,000 ^b |
| 1 Residual | 5538,72 | 107 | 51,76 | | |
| Total | 7216,96 | 109 | | | |

a. Dependent Variable: Depersonalizācija

b. Predictors: (Constant), Agresīva rīcība. Paškontrolē

9.tabula

Koeficienti

| Model | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients Beta | t | Sig, |
|-----------------|-----------------------------|------------|-----------------------------------|-------|-------|
| | B | Std. Error | | | |
| (Constant) | 4,72 | 5,65 | | 0,86 | 0,405 |
| 1 Paškontrolē | -0,01 | 0,09 | -0,01 | -0,06 | 0,951 |
| Agresīva rīcība | 0,69 | 0,16 | 0,49 | 4,22 | 0,000 |

a. Dependent Variable: Depersonalizācija

10.tabula

Modelis

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| 1 | 0,40 ^a | 0,16 | 0,14 | 9,77 |

a. Predictors: (Constant), Agresīva rīcība. Paškontrolē

11.tabula

ANOVA

| Model | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig, |
|------------|----------------|-----|-------------|-------|--------------------|
| Regression | 1930,42 | 2 | 965,21 | 10,11 | 0,000 ^b |
| 1 Residual | 10219,05 | 107 | 95,51 | | |
| Total | 12149,46 | 109 | | | |

a. Dependent Variable: Personīgi panākumi

b. Predictors: (Constant), Agresīva rīcība. Paškontrolē

12.tabula

Koeficienti

| Model | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients Beta | t | Sig, |
|-------|-----------------------------|------------|-----------------------------------|---|------|
| | B | Std. Error | | | |

| | | | | | |
|-----------------|-------|------|------|------|-------|
| (Constant) | 10,06 | 7,68 | | 1,31 | 0,193 |
| 1 Paškontrole | 0,05 | 0,13 | 0,04 | 0,36 | 0,720 |
| Agresīva rīcība | 0,80 | 0,22 | 0,43 | 3,59 | 0,000 |

a. Dependent Variable: Personīgi panākumi

Maģistra darbs „Darbinieku izdegšanas saistībā ar attālināto darbu un klātienē darba veikšanu” izstrādāts LU Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai.

Autors: Viktorija Ļisa _____
(personiskais paraksts)

Rekomendēju / nerekomendēju
darbu aizstāvēšanai Vadītājs: Uldis Pāvuls _____
(personiskais paraksts, datums)

Recenzents: _____
(ieņemamais amats, vārds, uzvārds, personiskais paraksts, datums)

Darbs iesniegts Psiholoģijas nodaļā _____
(datums)

Dekāna pilnvarotā persona: studiju metodiķe _____
(personiskais paraksts)

Darbs aizstāvēts maģistra gala pārbaudījuma komisijas sēdē _____, prot. Nr. _____

Komisijas sekretāre: _____ / _____
(personiskais paraksts)