

УДК 37.042.2

Глотова Галина Анатольевна,

доктор психологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии
при кафедре психологии образования и педагогики, факультет психологии,
ФБГОУ ВО Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, дом 11, строение 9

КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ УЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье с позиции культурно-деятельностного подхода к учению анализируется учебная работа студентов вузов. Проводится различие учения как непосредственно наблюдаемого поведения студентов в учебном процессе и учения как деятельности, действия и операции. Отмечается специфика гедонистического и эвдемонистического взглядов на проблему учения. На примере опроса 51 студента вузов изучается их отношение к написанию курсовых работ, и анализируются мотивы, поддерживающие это учебное поведение. Характеризуются такие виды включающей деятельности студентов, как исследовательская и коммуникативная, внутри которых учение реализуется в качестве учебного действия, могущего не иметь собственного учебного мотива, но регулируемого учебной целью.

Ключевые слова: культурно-деятельностный подход, мотивы учения, включающая деятельность, курсовые работы, студенты вузов.

Учение, рассматриваемое с точки зрения его внешних проявлений, сугубо эмпирически – это учение как внешне наблюдаемое поведение. На уровне теоретических конструктов учение может анализироваться по-разному в зависимости от того, какой из конструктов взят за основу.

Если за основу берется культурно-деятельностный подход в варианте А.Н. Леонтьева [9, с. 110], то учение, как и любое другое внешне наблюдаемое поведение, может выступать в качестве особой деятельности учения, если оно побуждается и направляет-

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ся учебным мотивом, проявляющимся в стремлении к качественному присвоению разнообразных исторически сложившихся механизмов практической деятельности, познания, общения и др. Учение также может выступать в качестве действия учения, если оно осуществляется на основе любого неучебного мотива, но при этом регулируется учебной целью, смысл которой для обучающегося обусловлен отношением данной учебной цели к неучебному мотиву, возможностью при достижении учебной цели реализовать побуждающий к учению как поведению мотив, не являющийся учебным мотивом. Наконец, учение как операция может быть как связано, так и не связано ни с учебным мотивом, ни с учебной целью – и мотив, и цель могут не иметь здесь к учению никакого отношения, но условия, в которых достигаются соответствующие неучебные цели, и реализуются соответствующие неучебные мотивы, включают в себя элементы приобретения нового опыта, новых знаний и умений, осваиваемых в силу их включенности в качестве условий в достижение этих неучебных целей и реализацию этих неучебных мотивов.

Почему важно различие в эмпирически наблюдаемом учении учения как деятельности, учения как действия и учения как операции? Можно предположить, что в зависимости от того, чем для обучающегося является наблюдаемое со стороны его «учебное поведение». «поведение учения» - деятельностью, действием или операцией, для эффективного учения в каждом из этих случаев необходимо по-разному организовывать учебный процесс, использовать разные методы, средства, технологии осуществления учебного процесса, тогда как применение одних и тех же методов, средств и технологий будет иметь разную эффективность.

Можно также предположить, что если наблюдаемое у обучающегося «учебное поведение» по сути является полноценной учебной деятельностью, то есть побуждается и направляется учебным мотивом, то учение будет достаточно эффективным при использовании любых технологий в том смысле, что обучающийся сможет получить максимум того, что заложено в данную технологию обучения как в аспекте знаний, умений, навыков и компетенций, так и в аспекте развития способностей, формирования высших пси-

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

хических функций. Для разных технологий, естественно, эффективность учения при наличии учебного мотива будет разной.

Если мы имеем дело с учебным действием, целенаправленным, но лишенным собственного учебного мотива, то обеспечение эффективности учения в данном случае предполагает использование в учебном процессе различных видов включающей деятельности [8, с.28-29]. Включающим видом деятельности может быть такой вид деятельности, который реализуется на основе специфического внутреннего неучебного мотива (исследовательского мотива, творческого мотива, мотива достижения, мотива избегания неудач, игрового мотива, соревновательного, трудового, коммуникативного и иных видов мотивов). В этом случае в психолого-педагогическом аспекте важно, чтобы включающая неучебная деятельность требовала для своей успешной реализации осуществления именно учебных действий, направленных на освоение новых знаний, умений, навыков или компетенций, без освоения которых внутренний мотив включающей деятельности в принципе не может быть реализован.

Учение как операция представляет собой усвоение некоторой информации, знаний, умений и навыков без наличия цели их освоить. Это стихийное освоение в силу их присутствия в качестве условий осуществления неучебных видов деятельности. При автоматизации умений и трансформации их в навыки учение как операция не завершается, а происходит дальнейшее упрочение навыков, частично меняется структура навыка, что хорошо видно на примере изменений навыка письма в разных возрастах. А в настоящее время, когда все чаще школьники, студенты, специалисты разных профессий имеют дело с печатанием текстов на клавиатуре компьютера, то нередко, если им приходится что-то написать от руки, они жалуются, как стало неудобно это делать, как устает рука и т.д. Зато навык печатания на клавиатуре по мере все более частого и длительного его использования становится все более прочным, все более приспособленным к индивидуальным особенностям печатающего.

Закономерно, что при исследовании проблемы учения многие авторы особое внимание уделяют анализу мотивов учения. Традиционным является разделение мотивов учения на внутренние, связанные с интересом к содержанию и процессу учения, и

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

внешние – широкие социальные мотивы и узкие личные мотивы [1;2;4;6;7;10;12]. Следует отметить, что такое разделение мотивов учения, по сути, уходит корнями в разработанные еще в Античности гедонистический и эвдемонистический философские подходы [13]. Гедонистический подход характеризуется тем, что человек испытывает удовольствие, положительные эмоции и мотивирован на их получение, стремится переживать эти положительные эмоции и избегать отрицательных эмоций, а также тем, что эти положительные эмоции связаны с его сугубо индивидуальными интересами и потребностями «за себя» и «для себя». Такие гедонистические мотивы, по Ф.Е. Василюку [3], характеризуют «простой внутренний мир», тогда как в «сложном внутреннем мире» человека представлены в качестве его собственных личных потребностей и мотивов ещё и потребности, мотивы, ценности других людей, близких и дальних, и именно эти потребности, мотивы, ценности других людей, социальных общностей являются в «сложном внутреннем мире» глубинными, тогда как индивидуальные потребности и интересы образуют поверхностный уровень внутреннего мира [3, с. 150]. Глубинные мотивы, характеризующие сложный внутренний мир, являются эвдемонистическими мотивами, делающими жизнь человека осмысленной, поскольку, по В. Франклу [11], смысл не может быть найден внутри собственного индивидуального существования, а определяется связью с более широкой общностью людей.

В настоящее время считается самоочевидным положение о том, что плохо, когда школьник или студент учится «для родителей», чтобы их порадовать или чтобы они не ругали за плохую учебу. Но тут всё совсем не так очевидно, поскольку в этом случае школьник или студент ощущает себя неотъемлемой частью семьи, семейной системы, ценности которой (в том числе, ценность хорошей учебы) он разделяет, эти ценности им интериоризированы. Проблема, однако, заключается в том, чтобы семейные ценности и ценности иных социальных общностей, к которым принадлежит обучающийся, относительно важности хорошей учебы были им полноценно интериоризированы (стали собственными, личными ценностями), а не представляли собой интроекты (т.е. не остались чужими и чуждыми ценностями, от которых хочется побыстрее освободиться). У Диси и Райана в теории самодетерминации это рассматривается как две разные стадии в раз-

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

вители мотивации обучающегося [12]. Однако, когда в качестве основы внутренней мотивации учения данные авторы указывают на необходимость удовлетворения трех потребностей, трактуемых как врожденные, – в автономии, компетентности и в позитивных связях с другими людьми, то трактовка этих потребностей оказывается весьма индивидуалистской. Оставляя в стороне спорный вопрос о врожденности этих потребностей [см. 5, с.153-154]), следует отметить, что каждый компонент этой триады проявляется в соответствующем мотиве (побуждении, стремлении к) – мотиве обретения автономии, мотиве обретения компетентности, мотиве установления позитивных связей с людьми. И каждый из этих мотивов, актуализируясь, запускает соответствующую неучебную деятельность – деятельность обретения и отстаивания своей автономии в учебном процессе (сравним с деятельностью по сепарации подростков от родителей), деятельность по обретению и поддержанию ощущения своей компетентности в учении, деятельность по установлению позитивных отношений с другими людьми в процессе учения. Все эти деятельности не являются учебными деятельностями и регулирующие их мотивы не являются учебными мотивами. Эти три деятельности являются для учения включающими деятельностями, если их мотивы запускают и поддерживают эмпирически наблюдаемое учебное поведение, то есть учение, которое при отсутствии актуализированного учебного мотива является целенаправленным действием, регулируемым учебной целью. Чтобы подтвердить свою успешность в осуществлении неучебной «компетентностной» деятельности (можно использовать такой рабочий термин по аналогии с не так давно введенным, но уже устоявшимся термином «достиженческая» деятельность [6]) на основе «компетентностного» мотива (мотива обретения и поддержания своей компетентности) ставится общая учебная цель глубоко изучить предлагаемый учебный материал, что приводит к постановке более частных целей и осуществлению различных операций, как учебных (прочитать, понять, запомнить, решить и др.), так и неучебных (сходить в библиотеку или подготовить рабочее место, включить Интернет, ввести нужный запрос, скачать материал и т.д.).

Аналогичным образом мотив саморазвития запускает включающую деятельность по саморазвитию, которая тоже не является учебной деятельностью, но внутри неё обу-

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

чающийся может осуществлять множество учебных действий и операций. Учение как действие всегда требует включающей деятельности, которая может быть индивидуальной или коллективной, в том числе, распределенной между обучающимися и педагогами.

Учение как операция не имеет ни своего учебного мотива, ни учебной цели, однако при этом постоянно происходит в той или иной мере усвоение новых знаний, формируются определенные умения и навыки, поскольку они связаны с условиями, в которых обучающийся осуществляет как учебную, так и неучебную деятельность, достигает как учебных, так и неучебных целей. Учение как операция нередко реализуется на неосознаваемом уровне (по аналогии с классической техникой 25-го кадра), что позволяет обучающимся усваивать мировоззренческую позицию педагога, разделяемые и отвергаемые им ценности и предубеждения. Любая фраза, сказанная преподавателем, является многослойной, многоуровневой. На внешнем, осознаваемом обучающимся уровне, на котором он реализует целенаправленное действие учения относительно предлагаемого ему преподавателем материала, он оперирует некоторым обезличенно-объектным содержанием. Однако само построение преподавателем фразы, её расположение внутри контекста, образованного другими фразами, создает новый информационный слой, который преподаватель может сознательно организовывать, а может бессознательно под действием собственной системы ценностей и стереотипов строить фразы именно таким образом. За этим слоем стоят эмоции преподавателя относительно многообразных аспектов преподаваемого предмета, профессии, политики, жизни в целом. Эта вся информация и все эти эмоции – это тоже часть условий, в которых обучающийся на уровне учения как операции (учебной операции) осваивает многое из того, что составляет суть его формирующихся компетенций. Это обычно трактуется как воспитание, воздействие на развитие личности обучающегося.

Различные виды учебной работы в вузе выступают в качестве включающих деятельностей, внутри которых реализуются учебные действия и операции. К ним относятся, в том числе, проектная и учебно-исследовательская деятельность как включающая

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

деятельность, осуществляющаяся в вузах в форме написания студентами курсовых и выпускных квалификационных работ.

В данном пилотном исследовании поставлена задача проанализировать мнения студентов относительно написания курсовых работ с точки зрения наличия там указаний на включающие виды деятельности, не являющиеся собственно учебной деятельностью, но позволяющие реализовать учение в виде целенаправленных учебных действий, регулируемых учебной целью, и операций учения, связанных с условиями, в которых осуществляются учебные действия.

В исследовании по изучению отношения студентов к написанию курсовых работ им предлагалось несколько вопросов-утверждений, на которые нужно было ответить в онлайн формате, используя 10-балльную шкалу (1 балл означал полное несогласие с утверждением, 10 баллов – полное с ним согласие). Пилотную выборку составил 51 студент высшей школы (из них 56,86% девушек, 88,23% студентов-психологов, 92,16% студентов-третьекурсников). Обработка данных проводилась с использованием χ^2 -критерия углового преобразования Фишера. В исследовании под нашим руководством участвовал студент Е.Д. Федотов.

Описание результатов.

Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

**Ответы студентов (%) на вопросы об их отношении
к написанию курсовых работ**

Варианты Ответов	Ответы (%) на вопросы*			
	Вопрос 1	Вопрос 2	Вопрос 3	Вопрос 4
1 балл	17,65	19,60	9,80	17,65
2 балла	3,92	0,0	1,96	1,96
3 балла	13,73	3,92	13,73	13,73
4 балла	11,76	9,80	1,96	1,96
5 баллов	13,73	7,84	9,80	5,88
6 баллов	7,84	11,77	9,80	3,92
7 баллов	15,69	13,73	13,73	9,80
8 баллов	7,84	3,92	11,77	15,69
9 баллов	0,0	11,77	1,96	5,88
10 баллов	7,84	17,65	25,49	23,53
Всего	100%	100%	100%	100%

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

*Примечание: Вопрос 1 «Вам нравится процесс написания курсовой работы». Вопрос 2 «Вам нравится процесс проведения исследования в рамках курсовой работы». Вопрос 3 «Вам нравится процесс взаимодействия с научным руководителем в рамках курсовой работы». Вопрос 4 «Ваш научный руководитель, по Вашему мнению, уделял Вам достаточно времени в процессе работы над курсовой».

Если обратиться к таблице и сопоставить по χ^2 -критерию углового преобразования Фишера процентные доли ответов, полученных по вопросу 1 «Вам нравится процесс написания курсовой работы», то между процентной долей самых низких оценок (1 балл, 17,65%) и процентной долей самых высоких оценок (10 баллов, 7,84%) различие не является статистически достоверным, но можно говорить о тенденции к преобладанию более низких оценок ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 1,51 < \chi^2_{\text{крит.}} = 1,64$). Если же сравнить суммы процентных долей нижнего диапазона оценок (1-5 баллов, 60,79%) и верхнего диапазона оценок (6-10 баллов, 39,21%), то различие будет достоверным ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,20 > \chi^2_{\text{крит.}} = 1,64$; $p \leq 0,05$). Можно также весь диапазон оценок разбить на три части: низкие оценки (1-3 балла), средние оценки (4-7 баллов) и высокие оценки (8-10 баллов). В этом случае различие между процентными долями сумм трех низких (35,30%) и трех высоких (15,68%) оценок на вопрос 1 становится еще более выраженным ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,31 = \chi^2_{\text{крит.}} = 2,31$; $p \leq 0,01$).

Относительно вопроса 2 «Вам нравится процесс проведения исследования в рамках курсовой работы» по χ^2 -критерию углового преобразования Фишера различие между процентной долей оценок в 1 балл и процентной долей оценок в 10 баллов не является статистически достоверным. При сопоставлении сумм процентных долей нижнего диапазона оценок (1-5 баллов, 41,16 %) и верхнего диапазона оценок (6-10 баллов, 58,84%) различие статистически достоверное ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 1,80 > \chi^2_{\text{крит.}} = 1,64$; $p \leq 0,05$). При разбиении всего диапазона оценок на три части (низкие, средние и высокие оценки) различие между процентными долями трех низких (1-3 балла, 23,52%) и трех высоких (8-10 баллов, 33,34%) оценок является недостоверным ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 1,10 < \chi^2_{\text{крит.}} = 1,64$).

По вопросу 3 «Вам нравится процесс взаимодействия с научным руководителем в рамках курсовой работы» отмечено достоверное различие между процентной долей оценок в 1 балл (9,80%) и процентной долей оценок в 10 баллов (25,49%) ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,13$

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

$> \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64; p \leq 0,05$). Если сравнить процентные доли суммы оценок нижнего диапазона (1-5 баллов, 37,25%) и верхнего диапазона (6-10 баллов, 62,75%), то различие также будет достоверным ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,60 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 2,31; p \leq 0,01$). В случае разбиения всего диапазона оценок на три части (низкие, средние и высокие оценки) различие между процентными долями трех низких (1-3 балла, 25,49%) и трех высоких (8-10 баллов, 39,22%) оценок недостоверно, но можно говорить о тенденции к преобладанию более высоких оценок ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,49 < \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$).

По вопросу 4 «Ваш научный руководитель, по Вашему мнению, уделял Вам достаточно времени в процессе работы над курсовой» при сопоставлении процентных долей оценок в 1 балл (17,65%) и оценок в 10 баллов (23,53%) различия недостоверны. Если же сравнить процентные доли суммы оценок нижнего диапазона (1-5 баллов, 41,18%) и верхнего диапазона (6-10 баллов, 58,82%), то различие по φ^* -критерию углового преобразования Фишера будет достоверным ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,79 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64; p \leq 0,05$). При разбиении всего диапазона оценок на три части различие между процентными долями низких оценок (1-3 балла, 33,64%) и высоких оценок (8-10 баллов, 45,10%) недостоверно.

Обсуждение результатов.

Ответы на вопрос 1, касающийся наличия интереса к курсовым работам, показывают, что в настоящее время почти две трети студентов не испытывают непосредственного интереса к их написанию. При этом крайне негативно (1 балл) к этому виду учебной работы относятся не так много опрошенных в данном исследовании студентов (17,65%), однако, очень позитивно (10 баллов) относятся к написанию курсовых работ еще меньше опрошенных студентов (7,84%). Таким образом, у многих студентов собственно учебный мотив, проявляющийся в интересе непосредственно к содержанию или процессу написания курсовой работы, не актуализируется. Поэтому при написании курсовой работы такие студенты не осуществляют собственно учебную деятельность, а реализуют её написание в виде учебных действий или операций внутри некоторых иных видов включающей деятельности, имеющих свои собственные мотивы, не являющиеся учебными. В качестве таких видов включающих деятельности можно рассмотреть исследовательскую деятельность и коммуникативную деятельность.

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Начнем с исследовательской деятельности. Как можно видеть по ответам на вопрос 2 о наличии интереса к проведению исследований в рамках курсовой работы, не отмечены достоверные различия ни при сравнении процентных долей ответов в 1 и 10 баллов, ни при сравнении процентных долей трех самых низких ответов (1-3 балла) и трех самых высоких ответов (8-10 баллов). Исследовательский мотив и побуждаемая им исследовательская деятельность как особая включающая деятельность, если и имеют статистически достоверное на 5% уровне положительное значение для более чем половины опрошенных студентов (ответы в 6-10 баллов, 58,84%), то процент тех, у кого такой мотив и соответствующая включающая деятельность не актуализируются при написании курсовой работы, тоже довольно велик (ответы в 1-5 баллов, 41,16%). Появление в последнем случае различий, достоверных на 5% уровне, может объясняться тем, что значительное число студентов, характеризуя свой интерес к исследованиям, поставили баллы среднего диапазона (4-7 баллов). И хотя различия процентных долей между ответами в 4-5 баллов, относящихся к нижнему диапазону (17,64%), и в 6-7 баллов, относящихся к верхнему диапазону (25,50%) оценок, недостоверны, но добавление их, соответственно, к процентным долям ответов в 1-3 и в 8-10 баллов привело к появлению достоверных на 5% уровне различий. Таким образом, в целом можно сказать, что исследовательский мотив у многих опрошенных студентов (даже на третьем курсе) еще не является достаточно сформированным как реально действующий мотив, и исследование для таких студентов не становится включающей деятельностью относительно учебных действий и операций по написанию курсовых работ.

Что касается коммуникативной деятельности как включающей деятельности, то ситуацию с ней при написании студентами курсовых работ можно проанализировать на основании ответов на вопросы 3 и 4.

Ответы на вопрос 3 об интересе к общению с преподавателем при работе над курсовой показывают, что для большинства студентов при написании курсовых работ особой значимостью обладает непосредственное общение с научным руководителем, которое, побуждаемое коммуникативным мотивом, фактически, выполняет функцию вклю-

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

чающей деятельности, внутри которой реализуются учебные действия и операции по написанию курсовой работы.

Ответы студентов на вопрос 4 о том, достаточно ли внимания, по их мнению, уделял им научный руководитель при написании курсовой работы, в определенной мере отражают не только их собственный коммуникативный мотив, но и то, каким бы они хотели видеть общение с преподавателем в процессе написания курсовой работы, а также то, насколько коммуникабелен был преподаватель при выстраивании отношений со студентом по поводу написания курсовой. Как можно видеть из приведенных данных, хотя и имеется некоторое преобладание высоких баллов относительно вопроса 4 по парам ответов в 1 и 10 баллов, а также в 1-3 и 8-10 баллов, но различия в обоих случаях остаются недостоверными. При этом при сравнении процентных долей оценок нижнего (1-5 баллов) и верхнего (6-10 баллов) диапазонов различие становится достоверным с преобладанием более высоких оценок за счет различия в оценках среднего диапазона: 4-5 баллов (7,84%) и 6-7 баллов (13,72%), которое само по себе является недостоверным, но при их суммировании с баллами 1-3, с одной стороны, и 8-10, с другой стороны, приводит к достоверному различию. Эти данные, как и ответы на вопрос 3, говорят о важности для значительной части опрошенных студентов коммуникативного мотива и коммуникативной деятельности – общения с преподавателем - как включающей деятельности при выполнении курсовой работы, представляющей собой развернутое и пролонгированное учебное действие.

Список литературы:

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Текст : электронный. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 280 с. – URL: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения: 29.06.21).
2. Вартанова И. И. Проблема диагностики и формирования мотивации учебной деятельности / И. И. Вартанова. – Москва : Акрополь, 2011. – 155 с. – Текст : непосредственный.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ переживания критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. - Москва : Изд-во Моск. ун-та. 1984. -200 с. – Текст : непосредственный.

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

4. Гижицкий В. В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : кандидата психологических наук / Гижицкий Виктор Владимирович. – Москва, 2016. – 31 с. – Текст : непосредственный.
5. Глотова Г.А. Культурно-деятельностный подход к учению и теория самодетерминации / Г.А. Глотова // Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-диагностический центр». – 2020. – С. 146-158. – Текст : непосредственный.
6. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : доктора психологических наук / Гордеева Тамара Олеговна. – Текст – электронный. – Москва, 2013. – 444 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmu-usloviya-razvi> (дата обращения: 03.07.21).
7. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных учеников. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 3. – 2011. – С. 33-45. – Текст : непосредственный.
8. Киракосян А.Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий (на материале чтения в начальной школе) : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : кандидата психологических наук / Киракосян Анна Хачатуровна. – Москва, 2014. – 32 с. – Текст : непосредственный.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат. – 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 386 с. – Текст : непосредственный.
11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – Текст : электронный. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с. – URL: https://www.studmed.ru/view/markova-a-formirovanie-motivacii-ucheniya-v-shkolnom-vozhaste_81f4c50505d.html (дата обращения: 05.07.21).
12. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci. – Текст : электронный // American Psychology. – 55(1). – 2000. – P. 68–78. – URL: https://www.researchgate.net/publication/11946306_Self-Determination_Theory_and_the_Facilitation_of_Intrinsic_Motivation_Social_Development_and_Well-Being (дата обращения: 19.07.21).
13. Waterman A.S. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation / A.S. Waterman, S.J. Schwartz, R. Conti. – Текст : электронный //

НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Journal of Happiness Studies. - 9(1). - 2008. - P.41–79. - URL:
<https://www.researchgate.net/publication/23545618>

The_Implications_of_Two_Conceptions_of_Happiness_Hedonic_Enjoyment_and_Eudaimonia_for_the_Understanding_of_Intrinsic_Motivation (дата обращения : 22.09.21).