

Глотова Галина Анатольевна

д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник

ФГБОУ ВО «Московский государственный

университет им. М.В. Ломоносова»

г. Москва

DOI 10.31483/r-105429

МОТИВАЦИОННЫЕ КОРРЕЛЯТЫ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ И ВКЛЮЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В АУДИТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ

***Аннотация:** в статье отмечается, что одним из проявлений субъектности студентов является их отношение к учению и степень включенности в учебные занятия в вузе. Особую роль при этом играют мотивы учения, которые понимаются нами, как связанные с включающими видами деятельности, внутри которых действия учения могут осуществляться с различной степенью эффективности. Целью исследования явился анализ связей между отношением студентов к учению, их включенностью в аудиторные занятия и мотивами учения, измеренными двумя методиками, в основе которых лежат разные теоретические подходы. Использовались методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) (Бадмаева, 2004), «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) (Гордеева, Сычев, Осин, 2014), «Смайлики» (Гижицкий, 2016), «Включенность в учение» (Глотова, Дорофеева, 2022). В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, приняли участие 115 студентов вузов в возрасте 18–25 лет. При обработке данных применялись корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ. В результате исследования получены достоверные положительные корреляции между отношением студентов к учению, их включенностью в лекционные и семинарско-практические занятия и мотивами учения. Результаты факторного анализа продемонстрировали тесную связь показателей включенности студентов в аудиторные занятия со шкалами мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС и со шкалами «внутренней» мотивации учения методики ШАМ. При корреляционном и факторном*

анализе выявлена специфика шкалы «мотивация самоуважения» ШАМ, относимой к «внешней» мотивации учения, но проявляющей двойственные особенности как «внешней», так и «внутренней» мотивации учения.

Ключевые слова: мотивы учения, отношение к учению, включенность в учение, включающая деятельность, студенты вузов.

Субъектность студентов высших учебных заведений активно изучается в педагогике, психологии и социологии образования в связи с исследованием проблемы вовлеченности студентов в учение [10; 11; 13; 14]. Представляет интерес анализ проблемы студенческой вовлеченности с позиции деятельностного подхода к учению, что в качестве одного из аспектов предполагает дальнейшую разработку понятия «включающей деятельности», внутри которой могут осуществляться действия учения [4; 8; 12].

В свое время П.Я. Гальперин в разработанную им теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий ввел в качестве первого этапа мотивационный этап [2]. С точки зрения понятия «включающей деятельности» создание у обучающегося мотивации к освоению новых действий и понятий – это, по сути, нахождение для конкретного обучающегося такой включающей деятельности, внутри которой именно у него наиболее эффективно могут осуществляться действия учения, позволяющие овладеть новыми знаниями, навыками и компетенциями. Например, А.Х. Киракосян, работая со слабо читающими учениками 2–4-х классов, в качестве включающей деятельности предлагала им записывать аудиокниги, что привело к приросту навыка чтения [8, с. 26].

Если обратиться к используемым А.Н. Леонтьевым [9] понятиям «деятельность», «действие», «операция», то за взаимосвязями между показателями методик, разработанных для изучения мотивов учения, отношения к учению, включенности студентов в учение откроется сложная картина процессов, связывающих между собой «деятельность» (включающую действия учения, индикатором которой является актуализированный мотив); «действия» (целенаправленные действия учения, осуществляемые внутри включающей деятельности,

индикатором которых является субъективное отношение к данным действиям, их смысл для обучающегося); «операции» (способы включения обучающегося в целенаправленные действия учения, связанные с условиями, в которых они выполняются, при этом индикатором операций может являться субъективное представление обучающегося о степени его включенности в действия учения внутри некоторой включающей деятельности).

Важно отметить, что мотивы учения, отношение к учению, включенность в учение на занятиях в вузе не являются независимыми от самого студента факторами, влияющими на академическую успешность, а, напротив, могут становиться предметом особой заботы со стороны студента, предметом его саморегуляции и самовоспитания для обеспечения эффективности учения как в вузе, так и на протяжении всей последующей повседневной и профессиональной жизни.

Речь идет, прежде всего, об управлении собственными мотивами учения со стороны студента как субъекта учения. В концепции универсальных учебных действий (УУД) А.Г. Асмолова с соавторами [7] внутри важной для обучающихся любого возраста компетенции – умения учиться [7, с. 4] – выделяется такая группа УУД, как регулятивные УУД. К этой группе относятся действия, обеспечивающие организацию учения (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция). В частности, саморегуляция понимается «как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий» [7, с. 29]. Авторы считают одним из важных ориентиров для системы образования «определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху *мотивации* к обучению, познанию и *творчеству* в течение всей жизни и формирование *способности к обновлению компетенций*» (курсив авторов – Г.Г.) [7, с. 7].

Как пишет В.А. Иванников [6], то, что часто называют волей, по сути, представляет собой умение человека добавить дополнительный мотив к тому мотиву, который оказывается недостаточно эффективным, чтобы инициировать некоторую деятельность и поддерживать ее осуществление. На наш взгляд,

подключение дополнительного мотива представляет собой изменение всей структуры деятельности человека, поскольку дополнительный мотив становится мотивом включающей деятельности, и тогда возможны два таких варианта:

1) предыдущий мотив утрачивает свою мотивирующую функцию и вместо него возникает цель, поддерживаемая новым мотивом – дополнительным мотивом включающей деятельности;

2) продолжают действовать оба мотива, и тогда, если такое возможно, человек одновременно станет выполнять два разных вида деятельности, а скорее всего будет происходить частая смена разных видов деятельности, связанных с этими разными мотивами. Одни и те же целенаправленные действия учения, реализуемые студентом в учебном процессе в вузе, могут запускаться и поддерживаться разными мотивами внутри разных видов включающей деятельности.

Отношение студента к учению – это отражение смысла для него действий учения. Целенаправленные действия учения приобретают для студента смысл, выполняясь внутри включающей деятельности, ради реализации мотива которой эта деятельность осуществляется. Другими словами, мотивы («ради чего?») обеспечивают включающую деятельность студента относительно действий учения, а смысл действий учения, осуществляемых внутри включающей деятельности, определяет отношение студента к учению.

Степень включенности студентов в учение зависит от того, насколько эффективно мотив включающей деятельности и сама эта включающая деятельность способны придавать смысл действиям учения и поддерживать их выполнение с нужной эффективностью и за необходимое время. Если потенциал мотива включающей деятельности невелик, то учебные действия внутри данной деятельности будут осуществляться неэффективно и кратковременно, то есть потребуется смена мотива (и осуществляемой на его основе включающей деятельности) на мотив, способный запустить такую включающую деятельность, которая более длительное время и на более высоком качественном уровне сможет поддерживать выполнение целенаправленных действий учения. Включенность в учение – это операция, способ реализации целенаправленных действий учения

внутри включающей деятельности, запускаемой и поддерживаемой соответствующим мотивом.

Исходя из всего вышесказанного, в данной статье мотивы учения рассматриваются как связанные с включающими видами деятельности, внутри которых могут эффективно / неэффективно, осуществляться действия учения. Для измерения мотивов учения были использованы методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) Н.Ц. Бадмаевой [1, с. 153–155] и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой с соавторами [5, с. 106–107]). Кроме этого, использовались методики «Включенность в учение» [4, с. 71] и «Смайлики» [3, с. 69]. Следует отметить, что в отличие от первых трех методик, где минимальной оценкой при ответе на вопросы являлся 1 балл, в методике «Смайлики» при выборе из семи смайликов того, который соответствует отношению респондента к учению, 1 балл – это максимальный балл, характеризующий позитивное отношение к учению. Поэтому при интерпретации результатов корреляционного и факторного анализа для показателя «отношение к учению» всегда требуется смена знака на противоположный.

Эмпирическое исследование проводилось методом онлайн-опроса в Google-форме на выборке 115 студентов вузов 18–25 лет ($M=20,87$; $M_o=21$). Под нашим руководством в сборе данных участвовала студентка О.В. Дорофеева. При статистической обработке данных применялись корреляционный анализ (по Спирмену) и факторный анализ с вращением Varimax.

В таблице 1 приведены результаты корреляционного анализа шкал методик «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) с показателем «отношение к учению» по методике «Смайлики».

Корреляции (по Спирмену) мотивов учения по шкалам ДМУС и ШАМ
с показателем «отношением к учению» (n=115)

ДМУС	Отношение к учению	Измененные знаки
Профессиональные мотивы	–0,316***	+
Мотивы избегания	0,295***	–
ШАМ	Отношение к учению	Измененные знаки
Познавательная мотивация	–0,375****	+
Мотивация достижения	–0,309***	+
Интроецированная мотивация	0,205**	–
Экстернальная мотивация	0,305***	–
Амотивация	0,222**	–

Примечание: 1. **** $r=0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,254$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,195$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,164$ при $p \leq 0,1$.

2. Подчеркнуты все знаки коэффициентов корреляции, поскольку при интерпретации они меняются на противоположные в силу особенностей методики «Смайлики».

Таблица 1 показывает, что в методике ДМУС с «отношением к учению» положительно связана (с учетом смены знаков) шкала «профессиональные мотивы», а шкала «мотивы избегания» коррелирует с «отношением к учению» отрицательно. В методике ШАМ 5 связей: 2 положительные связи с «отношением к учению» у шкал «познавательная мотивация» и «мотивация достижения», являющихся разновидностями «внутренней», по терминологии авторов, мотивации учения [5, с. 101]. Наоборот, с двумя видами «внешней» мотивации («интроецированной мотивацией» и «экстернальной мотивацией») и с «амотивацией» «отношение к учению» связано отрицательно. Таким образом, более благоприятными для осуществления действий учения являются такие виды включающей деятельности студентов, как «профессиональная деятельность» (учебно-профессиональная), «познавательная деятельность» и «достиженческая деятельность».

Остановимся на результатах факторного анализа показателя «отношение к учению» по методике «Смайлики» со шкалами каждой из методик ДМУС и ШАМ отдельно. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты факторного анализа (с вращением Varimax) шкал методик ДМУС и ШАМ с показателем «отношение к учению» (n=115)

Факторные нагрузки по шкалам ДМУС и показателю «отношение к учению»	
Фактор 1 ДОД = 42,070%	Учебно-познавательные мотивы (0,814). Коммуникативные мотивы (0,793). Социальные мотивы (0,770). Мотивы престижа (0,713). Мотивы творческой самореализации (0,686). Профессиональные мотивы (0,660)
Фактор 2 ДОД = 22,428%	Мотивы избегания (0,848). Профессиональные мотивы (–0,543). Отношение к учению (0,639). (Изменение знака на «–»)
Факторные нагрузки по шкалам ШАМ и показателю «отношение к учению»	
Фактор 1 ДОД = 38,829%	Мотивация саморазвития (0,921). Познавательная мотивация (0,833). Мотивация достижения (0,777). Мотивация самоуважения (0,618). Амотивация (–0,646)
Фактор 2 ДОД = 27,439%	Интроецированная мотивация (0,910). Экстернальная мотивация (0,815). Мотивация самоуважения (0,667)

Примечание: Подчеркнутый знак факторной нагрузки при интерпретации меняется на противоположный.

Как видно из таблицы 2, при факторном анализе (с вращением Varimax) шкал методик ДМУС и «Смайлики» выделилось два фактора. В первый фактор однозначно вошли 5 из 7 шкал ДМУС, а шкала «профессиональные мотивы» распределилась по двух факторам, войдя в первый фактор с положительной нагрузкой. Первый фактор может рассматриваться как «фактор мотивов включающих видов деятельности, благоприятных для действий учения».

Во второй фактор однозначно вошла шкала «мотивы избегания», а также с отрицательным знаком вошли «профессиональные мотивы» (–0,543), уже представленные в первом факторе с положительной нагрузкой. В этот же второй фактор вошел и показатель «отношение к учению». Второй фактор можно рассматривать как «фактор мотивов включающих видов деятельности, менее благоприятных для действий учения», поэтому с данным фактором отрицательно связаны

«профессиональные мотивы» и «отношение к учению», для которого положительный знак факторной нагрузки сменился на отрицательный.

При факторном анализе (с вращением Varimax) шкал методик ШАМ и «Смайлики» также выделилось два фактора, но показатель «отношение к учению» в них не представлен. В первый фактор однозначно с положительной факторной нагрузкой из 7 шкал вошли 3 шкалы «внутренней» мотивации учения, а с отрицательной факторной нагрузкой вошла шкала «амотивация». Кроме этого, шкала «мотивы самоуважения» распределилась по двух факторам с положительными нагрузками. Первый фактор может рассматриваться как «фактор мотивов включающих видов деятельности, благоприятных для действий учения» либо как «фактор внутренних мотивов учения», если использовать терминологию авторов методики [5, с. 101].

Во второй фактор однозначно вошли шкалы «интроецированная мотивация» и «экстернальная мотивация». В этот же второй фактор вошла «шкала самоуважение» с несколько большей факторной нагрузкой, чем эта же шкала вошла в первый фактор. Данный фактор может быть назван «фактором включающих видов деятельности, менее благоприятных для действий учения» или «фактором внешних мотивов учения».

Таким образом, показатель «отношение к учению» при факторном анализе оказался более тесно связан со шкалами методики ДМУС. Связь отношения к учению с мотивами учения показывает, что мотивы учения, запуская соответствующую включающую деятельность, придают смысл действиям учения, осуществляемыми внутри такой включающей деятельности. Таблица 2 также показывает, что если действия учения осуществляются внутри деятельности по избеганию неудач, то отношение к учению не будет позитивным. Другими словами, чем более студент ориентирован на избегание неудач как на включающую деятельность, тем менее позитивным является его отношение к учению, и тем менее вероятно, что он будет ориентироваться на профессиональную деятельность (или подготовку к ней) как на включающую деятельность для действий учения.

Рассмотрим связи мотивов учения с включенностью студентов в аудитор-
ные занятия на лекциях и семинарско-практических занятиях (таблица 3).

Таблица 3

Корреляции (по Спирмену) мотивов учения по шкалам методик ДМУС
и ШАМ с «включенностью в учение» на аудиторных занятиях (n=115)

«Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС)	Включенность в учение на аудиторных занятиях	
	На лекциях	На семинарских и практических занятиях
Коммуникативные мотивы	0,250***	0,351****
Мотивы избегания	-0,120	-0,163
Мотивы престижа	0,267***	0,260***
Профессиональные мотивы	0,445****	0,425****
Мотивы творческой самореализации	0,190**	0,290***
Учебно-познавательные мотивы	0,467****	0,508****
Социальные мотивы	0,287***	0,301***
«Шкала академической мотивации» (ШАМ)	На лекциях	На семинарских и практических занятиях
Познавательная мотивация	0,482****	0,499****
Мотивация достижения	0,336****	0,500****
Мотивация саморазвития	0,379****	0,437****
Мотивация самоуважения	0,188**	0,221**
Интроецированная мотивация	-0,050	-0,111
Экстернальная мотивация	-0,244***	-0,285***
Амотивация	-0,438****	-0,358****

Примечание: **** $r=0,321$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,254$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,195$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,164$ при $p \leq 0,1$.

Как следует из таблицы 3, в обеих методиках по 12 достоверных связей с «включенностью студентов в учение» на лекциях и на семинарско-практических занятиях, и по 2 недостоверные связи. В методике ДМУС недостоверные связи у показателей «включенности в учение» со шкалой «мотивы избегания», а в методике ШАМ недостоверные связи у показателей «включенности в учение» со шкалой «интроецированная мотивация».

С «включенностью в учение на лекциях» у методики ДМУС 6 связей из 7 достоверны, причем 2 положительные связи достоверны при $p \leq 0,001$ (у «учебно-познавательных мотивов» и «профессиональных мотивов»). Кроме этого, отмечены 4 достоверные (на более низких уровнях) положительные связи с «включенностью в учение на лекциях» у оставшихся шкал методики ДМУС.

С «включенностью в учение на семинарских и практических занятиях» у методики ДМУС 6 связей из 7 достоверны: из них 3 положительные связи достоверны при $p \leq 0,001$ (у «учебно-познавательных мотивов», «профессиональных мотивов» и «коммуникативных мотивов»). Кроме этого, у оставшихся шкал методики ДМУС отмечены 3 достоверные (на более низком уровне) положительные связи с «включенностью в учение на лекциях».

У методики ШАМ с «включенностью в учение на лекциях» также 6 связей из 7 достоверны: 3 положительные связи достоверны при $p \leq 0,001$ (у «познавательной мотивации», «мотивации достижения» и «мотивации саморазвития»). Кроме этого, отмечена 1 более слабая положительная связь у «мотивации самоуважения», достоверная при $p \leq 0,05$. Остальные достоверные связи отрицательные.

С «включенностью в учение на семинарских и практических занятиях» у методики ШАМ 6 связей из 7 достоверны: 3 положительные связи достоверны при $p \leq 0,001$ (у «познавательной мотивации», «мотивации достижения» и «мотивации саморазвития»). Кроме этого, отмечена 1 более слабая положительная связь у «мотивацией самоуважения», достоверная при $p \leq 0,05$. Остальные достоверные связи отрицательные.

Таким образом, мотивы учения как индикаторы включающих видов деятельности достаточно тесно коррелируют с уровнем включенности студентов в аудиторные занятия как способом реализации действий учения.

Остановимся на результатах факторного анализа (с вращением Varimax) шкал методик ДМУС и ШАМ с показателями «включенности студентов в учение» (таблица 4).

Таблица 4

Результаты факторного анализа (с вращением Varimax) шкал методик ДМУС и ШАМ с показателями «включенности в учение» (n=115)

Факторные нагрузки по шкалам ДМУС и показателю «включенность в учение»	
Фактор 1 ДОД = 34,094%	Профессиональные мотивы (0,824). Учебно-познавательные мотивы (0,733). Включенность в учение на семинарских и практических занятиях (0,714). Включенность в учение на лекциях (0,685). Мотивы творческой самореализации (0,541)
Фактор 2 ДОД = 28,461%	Мотивы престижа (0,844). Мотивы избегания (0,769). Коммуникативные мотивы (0,692). Социальные мотивы (0,665)
Факторные нагрузки по шкалам ШАМ и показателю «включенность в учение»	
Фактор 1 ДОД = 42,963%	Мотивация саморазвития (0,864). Познавательная мотивация (0,844). Мотивация достижения (0,785). Включенность в учение на семинарских и практических занятиях (0,671). Включенность в учение на лекциях (0,614). Мотивация самоуважения (0,503). Амотивация (–0,696)
Фактор 2 ДОД = 24,121%	Интроецированная мотивация (0,919). Экстернальная мотивация (0,779). Мотивация самоуважения (0,722)

Из таблицы 4 можно видеть, что показатели «включенности в учение» как на лекциях, так и на семинарско-практических занятиях вошли в первые факторы вместе со шкалами каждой из двух методик. В методике ДМУС они вошли в первый фактор наряду с тремя мотивами учения «деятельностного спектра». В методике ШАМ оба показателя «включенности в учение» вошли в первый фактор вместе со шкалами «внутренней» мотивации учения и частично со шкалой «мотивации самоуважения» («амотивация» вошла в первый фактор с отрицательным знаком). Таким образом, показатели «включенности в учение» в обоих случаях продемонстрировали связи с «факторами мотивов включающих видов деятельности, благоприятных для действий учения».

Во второй фактор в методике ДМУС вошли все четыре шкалы «социального спектра», а в методике ШАМ во второй фактор вошли две шкалы «внешней» мотивации учения и частично «мотивация самоуважения», представленная также в первом факторе.

Мы полагаем, что связи мотивов учения «деятельностного спектра» (в методике ДМУС) и «внутренних» мотивов учения (в методике ШАМ) с

включенностью студентов в учение, это связи включающих видов деятельности, запускаемых соответствующими мотивами, с включенностью в учение как операцией, зависящей от условий осуществления включающей деятельности и действий учения внутри неё. Иначе говоря, включенность в учение как операция обеспечивает способ осуществления действий учения, связанный с условиями, в которых они реализуются. Степень включенности студента в учение проявляется в особенностях его саморегуляции, в заинтересованности, целеустремленности и настойчивости при осуществлении действий учения, также в их позитивной эмоциональной окраске.

Проведенное исследование показывает, что предложенная А.Н. Леонтьевым триада – деятельность, действие, операция – может использоваться для анализа различных аспектов учения студентов в качестве «понятийной оптики», позволяющей выявить в учении внутренние взаимосвязи. Отношение студентов к учению может рассматриваться как субъективное проявление связи между мотивом учения как мотивом включающего вида деятельности (*ради чего* она осуществляется) и целью действия учения (*что* именно осваивается в учении), осуществляемого внутри включающей деятельности. Включенность студентов в учение на аудиторных занятиях (с количественной, качественной и процессуальной точек зрения) характеризует реализуемый ими способ осуществления целенаправленных действий учения (*как* осуществляются действия учения) внутри включающей деятельности, запускаемой соответствующим мотивом.

Эмпирическое исследование позволило получить достоверные положительные корреляции между отношением студентов к учению, их включенностью в аудиторные занятия и рядом шкал методик «Диагностика мотивации учения студентов» и «Шкалы академической мотивации». Результаты факторного анализа продемонстрировали тесную связь показателей включенности студентов в аудиторные занятия со шкалами мотивов учения «деятельностного спектра» методики ДМУС и со шкалами «внутренней» мотивации учения методики ШАМ. При корреляционном и факторном анализе выявлена специфика шкалы «мотивация самоуважения» методики ШАМ, относимой к «внешней» мотивации учения, но

проявляющей двойственные особенности как «внешней», так и «внутренней» мотивации учения.

Список литературы

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения: 16.07.22).
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – 4-е изд. – М.: АСТ; КДУ, 2007. – 400 с.
3. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / В.В. Гижицкий. – М., 2016. – 200 с.
4. Глотова Г.А. Исследование вовлеченности студентов в учение / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / А.А. Карамова, Ф.Р. Гайсин, Э.Н. Яппарова [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 67–90.
5. Гордеева Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. №4. – С. 96–107.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.; СПб.: Питер, 2006. – 204 с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
8. Киракосян А.Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий (на материале чтения в начальной школе): автореф. дис. ... канд. психол. наук. / А.Х. Киракосян. – М., 2014. – 32 с.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

10. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошонок // Мониторинг университета. – 2011. – №6. – С. 11–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf (дата обращения 25.07.2022).

11. Оренбурова Л.В. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: отечественный и зарубежный опыт исследования / Л.В. Оренбурова, Н.Н. Калацкая // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. – 2019. – №1 (6). – С. 68–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41849622_55693185.pdf (дата обращения 21.08.2022).

12. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность / А.И. Подольский. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 173 с.

13. Astin A.W. Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40. № 5. – P. 518–529 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education (accessed: 26.07.2022).

14. Fredricks J.A. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey; In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement // New York: Springer. – 2012. – P. 763–782 [Electronic resource]. – Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_37 (accessed: 26.07.2022).