

УДК 159.9:37.015.3

Анна Юрьевна Ульянова*магістр психол. наук, преподаватель каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Anna Ulyanova***Master of Psychological Sciences, Teacher of the Department of Social Work
of the Brest State A. S. Pushkin University*e-mail: ulianova_a83@mail.ru**ЭМПИРИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена проблеме развития учебной деятельности обучающихся. Анализируются результаты эмпирического изучения сформированности у студентов ее компонентов (мотивационного, операционального и саморегуляционного). На основе факторного анализа выявлено три ведущих варианта сочетания выраженности отдельных образующих, позволяющих не только количественно определить общий уровень сформированности учебной деятельности, но и на основе доминирующей учебной мотивации дать качественную характеристику обучающихся с определенным уровнем. Выявленные в итоге факторизации группы студентов по своему количественному составу представлены следующим образом (в порядке убывания): «адаптирующиеся обучающиеся» (средний уровень), «дистанцирующиеся обучающиеся» (низкий уровень) и «профессионально ориентированные обучающиеся» (высокий уровень сформированности учебной деятельности).

Ключевые слова: студент, учебная деятельность, уровень сформированности, мотивация, саморегуляция, факторный анализ.

Empirical Differentiation of Levels of Formation of Students' Educational Activity

The article is devoted to the problem of the development of students' educational activity. The results of the empirical study of the formation of its components (motivational, operational and self-regulatory) among students are analyzed. Based on factor analysis, three leading variants of the combination of the severity of individual constituents were revealed, which allow not only to quantitatively determine the general level of formation of educational activity, but also, on the basis of the dominant educational motivation, to give a qualitative characteristic of students with a certain level. The groups of students identified as a result of factorization by their quantitative composition are presented as follows (in descending order): «adaptable learners» (middle level), «distance learners» (low level) and «professionally oriented learners» (high level of formation of educational activity).

Key words: student, learning activity, level of formation, motivation, self-regulation, factor analysis.

Введение

Система высшего образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях глобализации и развития новых технологий. В последнее десятилетие исследования особенностей учения в высшей школе сосредоточены на различных феноменах, процессах и детерминантах, к которым можно отнести как внутренние, так и внешние факторы. В настоящее время в работах белорусских ученых (Е. И. Белокоз, П. Р. Галузо, Н. Т. Ерчак, А. М. Колышко, Т. И. Краснова, А. П. Лобанов, Е. И. Медведская, В. Н. Пунчик, А. В. Торхова и др.) затрагиваются темы, отражающие пробле-

мы повышения качества обучения и развития личности студента. Учеными рассматриваются вопросы организации учебного процесса, академической культуры и компетенций студентов, проблемы осознанной саморегуляции учебной деятельности студентами, проблемы управления развитием студентов. При этом менее изученной в педагогической психологии является область становления учебной деятельности студентов в зрелой ее форме, особенности ее трансформаций, разработка методов диагностики ее сформированности, отсутствует единый подход к трактовке компонентного состава учебной деятельности и ее структуры. Следует отметить наличие большого объема исследования этих вопросов на начальных и средних этапах обучения

(школьное детство) и дефицитарность научных знаний по данной проблематике в высшей школе. Мониторинг современных исследований по педагогической психологии показал, что высшей школе отсутствуют исследования, демонстрирующие возможность использования основных положений теории учебной деятельности при организации вузовского преподавания; кроме того, в высшей школе не выделяется задача по управлению развитием и становлением учебной деятельности студентов в зрелой ее форме.

Систематизация теоретических подходов к понятию «учебная деятельность» позволил выделить три основных аспекта ее трактовки: как деятельность учащегося, направляемая педагогом (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.); как самостоятельная деятельность ученика (И. А. Зимняя, В. Я. Ляудис, И. И. Ильясов, В. Д. Шадриков и др.); как совместная преобразующая деятельность педагога и ученика (А. А. Вербицкий, Т. В. Габай, А. В. Торхова и др.).

Учение, как и любая деятельность, обладает своими особенностями, строением, процессами динамики. В результате фундаментальных исследований учебной деятельности Д. Б. Эльконин в конце 50-х гг. XX в. выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности и о ее значении в психическом развитии ребенка. В структуре учебной деятельности он выделил следующие компоненты: 1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; 2) учебные действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное освоение образца; 3) действие контроля процесса усвоения; 4) действие оценки степени тех изменений, которые произошли в самом субъекте. При этом Д. Б. Эльконин подчеркивает, что представленная структура учебной деятельности – это ее развернутая и зрелая форма, что такой она становится лишь на определенном этапе формирования [1, с. 219].

В. В. Давыдов в структуре учебной деятельности выделил следующие компоненты: учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. Он отмечает, что

важнейшим компонентом учебной деятельности является учебная задача, которая тесным образом связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знания. Кроме того, учебная задача, которую самостоятельно определяет для себя учащийся, тесно связана с мотивацией учения и с превращением ученика в субъекта деятельности. Контрольная и оценочная часть обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия [2].

В предложенном Д. Б. Эльconiным и В. В. Давыдовым подходе, учение рассматривается в единстве всех компонентов как целостная учебная деятельность. Если из него исключить, например, учебные задачи или учебные действия, то у учащихся может деформироваться учебная деятельность, происходит притупление познавательного интереса, а усвоение знаний превращается в оперирование житейскими представлениями при освоении утилитарных навыков.

С поступлением в школу у детей отсутствует целостная структура учебной деятельности. Становление учебной деятельности есть совершенствование каждого ее компонента; совершенствование мотивационного и операционального аспекта учения; превращение ученика в субъекта осуществляемой им учебной деятельности; овладение учеником формами совместной учебной деятельности. Совершенствование учебной деятельности связано также с наличием развивающего и воспитывающего эффекта учебной деятельности [3]. Поэтому уровни зрелости учебной деятельности в целом и ее отдельных компонентов есть важные и качественные характеристики эффективности труда субъектов образования.

Анализ работ, направленных на дальнейшую разработку гипотезы Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова о компонентном составе учебной деятельности, показал отсутствие единого понимания ее структуры. Одни авторы раскрывают психологические основы учебной деятельности студентов с позиции учебно-важных качеств, с учетом личностных характеристик, развития познавательных способностей (Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова и др.). Другие – с позиции предмета и продукта деятельности учащегося и обучающего (Б. Г. Ананьев,

Т. В. Габай, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Якунин и др.). Еще рассматривают учебную деятельность как основу становления профессиональной деятельности (С. Н. Кусакина, Д. В. Оборина, В. Д. Шадриков, Л. В. Марищук, Ф. Г. Мухаметзянова, Л. И. Шумская и др.). Некоторые анализируют учебную деятельность с точки зрения ее успешности в организационном и операциональном компонентах (П. Р. Галузо, И. И. Ильясов, О. А. Конопкин, Е. Г. Изотова, В. И. Моросанова, В. Я. Ляудис и др.).

Помимо разнообразия подходов в понимании компонентного состава учебной деятельности, еще одну серьезную научно-практическую проблему представляет отсутствие четких описательных критериев их сформированности. Единичное исследование описания уровней сформированности учебной деятельности было проведено В. В. Репкиным, Г. В. Репкиной, А. Е. Заикой на основе изучения учебной деятельности школьников младших классов. Такие данные отсутствуют в период обучения учащихся в период старшей и высшей школы. Данный факт затрудняет комплексное и детальное изучение становления учебной деятельности во взрослые периоды на разных этапах обучения в УВО.

Таким образом, актуальность настоящего эмпирического исследования, направленного на выявление уровней сформированности учебной деятельности студентов, обусловлена, во-первых, дефицитом научных знаний в данной области, а во-вторых, практическим запросом, существующим у преподавателей высшей школы на методику управления процессом совершенствования учебной деятельности обучающихся.

Организация и методики исследования

Исследование имело два этапа – пилотажный и основной. Целью пилотажного этапа был отбор наиболее информативных методик, позволяющих измерять различные параметры учебной деятельности. Участниками этого этапа выступили 100 студентов 1–3 курсов БрГУ имени А. С. Пушкина (социально-педагогический, психолого-педагогический, физико-математический факультеты и факультет физического воспитания). Проводилось два замера (первый – осенью

2018 г., второй – осенью 2019 г.), в которых использовалась одна и та же батарея методик.

Как уже отмечалось, учебная деятельность студентов мало находилась в центре исследовательских интересов психологов, поэтому существует довольно ограниченный диапазон методик для измерения ее параметров. К ним относятся следующие.

1. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой), направленная на выявление семи видов мотивов учебной деятельности студентов, каждый из которых при сопоставлении со средними значениями дифференцируется на три уровня развития [4].

2. Опросник Е. Г. Изотовой, позволяющий измерить шесть выделенных автором компонентов структуры учебной деятельности студентов [5].

3. Методика П. Р. Галузо «Осознанная саморегуляция учебной деятельности» (ОРУДС), диагностирующая сформированность десяти компонентов учебной деятельности и общий уровень саморегуляции [6].

4. Модификация методики Г. В. Репкиной, Е. В. Заики по диагностике уровней сформированности учебной деятельности младших школьников. Это методика по выявлению уровней сформированности базовых компонентов учебной деятельности у младших школьников: мотивов (учебно-познавательный интерес), целеполагания, учебных действий, действий контроля, действий оценки. По каждому компоненту авторы выделили признаки на шести уровнях.

В исследовании авторская методика была адаптирована под диагностику изучения компонентов учебной деятельности именно студентов с позиции самого субъекта деятельности. Для этого вопросы были сгруппированы таким образом, чтобы диагностируемый признак выявлялся на трех уровнях: низком, среднем и высоком. Максимальное количество баллов исследуемого признака, его выраженности по уровням равняется 4.

Как показали итоги обработки данных пилотажного исследования, заключающиеся в сопоставлении результатов, полученных посредством одной и той же методики у одних и тех же обучающихся с годовым промежутком, по отдельным методикам не было установлено никаких досто-

верных различий. Поэтому они были исключены из основного этапа.

Цель основного этапа исследования заключалась в выявлении студентов с разными уровнями сформированности учебной деятельности. Выборка данного этапа составила 400 студентов: по 100 обучающихся 1–4 курсов разных факультетов и специальностей БрГУ (социально-педагогический, психолого-педагогический и физико-математический факультеты) и БрГТУ (экономический и строительный факультеты) в возрасте 17–22 лет (225 девушек и 175 юношей). Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

В качестве методик сбора эмпирических данных выступали две методики: методика учебной мотивации и методика ОРУДС П. Р. Галузо – как наиболее точно измеряющие динамику компонентов учебной деятельности студентов. Для решения основной исследовательской задачи – выявления уровней сформированности учебной деятельности студентов – была исполь-

зована процедура факторного анализа. Факторный анализ осуществлялся на исходной матрице данных (16 шкал на 400 студентов) методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения (SPSS v. 19). В итоге было выявлено три фактора, в совокупности объясняющих 74,35 % общей дисперсии.

Результаты и их обсуждение

Расшифровка итогов факторизации на основе качественного анализа результатов диагностики студентов, показатели которых вошли в качестве образующих в фактор, позволила выделить три группы обучающихся (поскольку в последний фактор вошло незначительное число студентов, а именно 30, то и для первых двух факторов, имеющих более существенное наполнение, качественно-количественный анализ проводился тоже только для 30 образующих).

Результаты проведенной расшифровки в соответствии с измеряемыми показателями для удобства анализа представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. – Результаты факторизации данных студентов по методике «Мотивы учебной деятельности»

Шкала	Максимальный балл по методике	Усредненные данные в группе студентов		
		1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор
Коммуникативные мотивы	20	15,4	14,9	15,2
Мотивы избегания	25	17,5	22,5	13,6
Мотивы престижа	25	12,7	9,4	21,8
Профессиональные мотивы	35	17,3	14,5	27,1
Мотивы творческой самореализации	10	6,8	6,2	4,8
Учебно-познавательные мотивы	35	20,3	16,6	28,1
Социальные мотивы	25	21,8	22,6	17,5

Данные таблицы 1 демонстрируют соответствующую нормативным показателям методики выраженность у студентов всех трех групп нескольких мотивов – коммуникативных, творческой самореализации и социальных. Это можно объяснить объективными особенностями студенчества как этапа ранней молодости, направленного на решение различных задач развития, среди которых одними из ведущих выступает задача самоопределения в жизни (решаемая в т. ч. через усвоение профессии) и задача установления близких межличностных отношений [7–9]. Так, И. Л. Фельдман указывает, что стремление к профессиональному самопознанию и саморазвитию увеличива-

ется с 1-го по 4-й курс, т. к. проводится самоанализ личности и деятельности с психологической точки зрения, студент стремится приобретать новые знания и развивать в себе умения и качества личности, недостающие для профессиональной деятельности [9].

Однако стоит отметить и различия в выраженности отдельных мотивов.

Во-первых, необходимо обратить внимание на взаимосвязанные мотивы избегания и престижа. Если в первом факторе их выраженность соответствует нормативным показателям (представленном в диапазоне от 10 до 19 баллов), то во втором факторе явно доминирует ориентация на избегание, а в третьем – мотивы престижа.

Во-вторых, средний показатель профессиональных и учебно-познавательных мотивов оказался несколько выше у студентов, диагностические показатели которых образуют третий фактор. Важно отметить, что о неких различиях можно утверждать только на уровне тенденций, поскольку статистически достоверных отличий в усредненных профилях мотивации между данным в разных факторах не выявлено (значения критерия Стьюдента находятся в диапазоне от 0,12 до 0,27 при $t_{крит} = 2,36$ для $p \leq 0,05$).

Таким образом, те студенты, данные которых вошли в первый фактор, характеризуются сбалансированной, гармоничной структурой мотивации, соответствующей нормативным показателям методики. Студенты, включенные во второй фактор, отличаются доминированием мотивации избегания неудачи, а в третий, напротив, мотивацией престижа и выраженными профессиональными и учебно-познавательными мотивами. Другими словами, представители именно этой последней группы характеризуются осознанным стремлением получить выбранную профессию. Как следует из данных факторизации, эта группа оказалась са-

мой малочисленной, что полностью соответствует результатам исследований мотивации современных студентов. Так, анализ результатов, полученных Е. П. Турбиной по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин), свидетельствует о том, что для 60 % студентов 1-го курса на первом месте по значимости является мотив «желание получить диплом» [10]. В результате проведенного исследования автор отмечает, что ведущее место у опрошенных студентов занимают внешние мотивы поступления в вуз, а также узкие учебно-познавательные мотивы. Эти данные согласуются с исследованиями и белорусских ученых. К примеру, Е. В. Бондарчук отмечает, что 53 % опрошенных студентов отдали предпочтение шкале мотивов «получение диплома», который относится к внешним положительным мотивам [11].

Итоги расшифровки данных факторизации по методике ОРУДС П. Р. Галузо отражены в таблице 2. Поскольку в структуре данной методики 10 шкал представлено одинаковым количеством вопросов (по 4), то диапазон значений для каждой шкалы одинаков: от 4 до 16 баллов.

Таблица 2. – Результаты факторизации данных студентов по методике ОРУДС

Шкала	Усредненные данные в группе студентов		
	1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор
Понимание жизненного смысла учебной деятельности	13,2	11,9	15,5
Целеполагание учебной деятельности	12,1	11,3	13,8
Моделирование учебной деятельности	12,5	11	14
Прогнозирование учебной деятельности	11,6	9,9	13,4
Планирование учебной деятельности	11,5	9,8	13,2
Программирование учебной деятельности	12,1	10	14,1
Контроль учебной деятельности	11	9	12,9
Оценка результатов учебной деятельности	10,6	9,1	12
Коррекция учебной деятельности	10,1	8,5	12,6
Принятие решений в учебной деятельности	11,7	10	13,3

Анализ данных таблицы 2 по горизонтали показывает, что наиболее высокие оценки представлены по шкалам «Понимание жизненного смысла учебной деятельности» и «Целеполагание учебной деятельности», что говорит об общем признании обучающимися важности учебной деятельности как условия успешности в будущей жизни. Эти данные отвечают результатам исследования учебной мотивации подростков с разными уровнями академических достижений [12], проводимой посредством

методики М. В. Матюхиной, которая позволяет выстроить иерархию учебных мотивов с позиции самого учащегося. В исследовании установлено, что для всех подростков ведущим мотивом являются мотив «Хочу добиться в будущем значительных успехов» и «Хочу закончить школу и учиться дальше».

Довольно низкие оценки во всех трех группах получены по параметрам «контроль», «оценка и коррекция учебной деятельности». Эти данные согласуются с ре-

зультатами существующих исследований [13–15], в которых доказывается, что при наличии у молодых людей желания учиться у них недостаточно сформированы операциональные компоненты учебной деятельности, детерминирующие затруднения общеучебного характера, что полностью отвечает идеям Д. Б. Эльконина: «Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом» [1, с. 218].

По иным параметрам учебной деятельности очевидно, что во втором факторе представлены наиболее низкие оценки их сформированности, а в третьем – наиболее высокие. В данном случае расчет достоверности возможных различий выявил их незначимость между данными, образующими 1-й и 2-й фактор ($t = 1,13$), 1-й и 3-й фактор ($t = 2,13$ при критическом $t = 2,22$ для $p \leq 0,05$). Однако установлены достоверные различия между усредненными профилями второго и третьего факторов ($t = 3,53$ при критическом $t = 3,1$ для $p \leq 0,01$).

Заключение

Таким образом, интеграция данных по методике учебной мотивации и по компонентам учебной деятельности позволяет не только количественно, но и качественно описать три группы студентов с разными уровнями сформированности учебной деятельности.

Первая группа (представленная в первом, самом «мощном» факторе, описывающем 36 % общей дисперсии) образует некую среднестатистическую норму как по мотивам учебной деятельности, так и по уровням сформированности учебной деятельности. Эту среднюю группу с учетом ведущих значений коммуникативных и социальных мотивов можно назвать «Адаптирующиеся». Качественно данную группу отличает наличие недостаточно четкого сформированного ценностно-смыслового контекста получения образования (получение образования обусловлено внешними положительными мотивами); познавательная активность и самостоятельность ситуативна; саморегуляция в учебных действиях

и операциях носит избирательный характер; студенты способны к стимулирующему творчеству и общественной активности.

Вторая группа (соответственно, второй фактор, 23 % дисперсии) включает в себя студентов, отличающихся высоким уровнем мотива избегания и более низкими отметками по сформированности компонентов учебной деятельности, что позволяет обозначить ее как «Дистанцирующихся от учебной деятельности». Данной группе свойственно: отсутствие личностного смысла в получении образования (получение образования обусловлено внешними отрицательными мотивами); познавательная активность нуждается в постоянном стимулировании и контроле со стороны преподавателей; учебные действия и операции не произвольны, выполняются по образцу либо привычному алгоритму; саморефлексия деятельности снижена; планирование, прогнозирование и коррекция учебной деятельности не выделяются как осознанная и самостоятельная задача.

Третья группа, как уже отмечалось выше, самая малочисленная (15 % общей дисперсии), отличается как высокими показателями сформированности компонентов учебной деятельности, так и доминирующими профессиональными и учебно-познавательными мотивами, что дает основание назвать ее «Профессионально ориентированные студенты». Обучающимся данной группы присущи наличие ценностно-смыслового контекста получения профессионального образования (получение образования обусловлено наличием внутренних мотивов); полная познавательная самостоятельность и активность в поисках источника познания и преобразования действительности; самостоятельность и автономность в учебных действиях, операциях и осуществлении мыслительных действий; наличие устойчивой способности к саморегуляции и надситуативной активности в учебно-профессиональной деятельности; структурирование индивидуальной учебной стратегии и выбор образовательного маршрута; творческий носитель активности; ориентировка на развитие профессионально важных свойств и качеств личности; стремление к самореализации, самоактуализации и непрерывному профессиональному самообразованию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Давыдов, В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // *Вопр. психологии.* – 1991. – № 6. – С. 5–14.
3. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // *Вопр. психологии.* – 1981. – № 6. – С. 13–26.
4. Бадмаева, Н. Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Н. Ц. Бадмаева // *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева.* – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.
5. Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1–5 курсов высших учебных заведений : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Г. Изотова. – Ярославль, 2009. – 229 л.
6. Галузо, П. Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов : монография / П. Р. Галузо. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 138 с.
7. Бондарчук, Е. В. Связь самопознания и самоактуализации студентов-педагогов / Е. В. Бондарчук // *Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Ист. и психол.-пед. науки.* – 2019. – Вып. 19, ч. 3. – С. 64–72.
8. Васильева, Е. М. Функционально-динамические характеристики профессионально-педагогического самопознания студентов-психологов [Электронный ресурс] / Е. М. Васильева, В. Н. Долматова // *Проблемы соврем. образования : интернет-журн.* – 2018. – № 3. – С. 47–52. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>.
9. Фельдман, И. Л. Анализ развития самопознания студентов-психологов / И. Л. Фельдман // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 10–11 окт. 2018 г. : в 2 ч. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; под общ. ред. Л. А. Цветковой, Е. Н. Волковой, А. В. Микляевой.* – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – Ч. 2. – С. 181–185.
10. Турбина, Е. П. Формирование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза / Е. П. Турбина // *Вестн. Шадр. гос. пед. ун-та.* – 2017. – № 1 (38). – С. 65–70.
11. Бондарчук, Е. В. Связь мотивации студентов-педагогов и успешности их учебной деятельности / Е. В. Бондарчук // *Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы VII междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 9–10 нояб. 2017 г. ; отв. ред. доц. М. И. Морозова.* – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 262–266.
12. Медведская, Е. И. Особенности учебных мотивов подростков с различными уровнями успеваемости / Е. И. Медведская // *Адукацыя і выхаванне.* – 2012. – № 7. – С. 9–16.
13. Калиновская, С. Б. Педагогический контроль как средство самовоспитания студентов / С. Б. Калиновская, Л. К. Фортова // *Педагогика.* – 2010. – № 1. – С. 114–116.
14. Игнатъева, Е. Ю. Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе / Е. Ю. Игнатъева // *Сиб. пед. журн.* – 2012. – № 2. – С. 39–44.
15. Рассказова, Е. И. Психологические факторы саморегуляции на разных этапах выполнения учебного задания / Е. И. Рассказова // *Психол. журн.* – 2011. – № 2. – С. 36–47.

REFERENCES

1. El'konin, D. B. Izbrannyje psikhologichieskije trudy / D. B. El'konin ; pod ried. V. V. Davydova, V. P. Zinchienko. – M. : Piedagogika, 1989. – 560 s.
2. Davydov, V. V. Uchiebnaja diejatiel'nost': sostojanije i probliemy issliedovanija / V. V. Davydov // *Vopr. psikhologii.* – 1991. – № 6. – S. 5–14.
3. Davydov, V. V. Koncepcija uchiebnoj diejatiel'nosti shkol'nikov / V. V. Davydov, A. K. Markova // *Vopr. psikhologii.* – 1981. – № 6. – S. 13–26.

4. Badmajeva, N. C. Metodika dlia diagnostiki uchiebnoj motivacii studentov (A. A. Rean i V. A. Yakunin, modifikacija N. C. Badmajevoj) / N. C. Badmaeva // Vlijanije motivacionnogo faktora na razvitije umstviennykh sposobnostiej : monografija / N. C. Badmajeva. – Ulan-Ude, 2004. – S. 151–154.
5. Izotova, Ye. G. Psikhologichieskaja struktura uchiebnoj diejatel'nosti studentov 1–5 kursov vysshikh uchiebnykh zaviedenij : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / Ye. G. Izotova. – Jaroslavl', 2009. – 229 l.
6. Galuzo, P. R. Osoznannaja samoreguliacija uchiebnoj diejatel'nosti studentov : monografija / P. R. Galuzo. – Grodno : GrGU, 2015. – 138 s.
7. Bondarchuk, Ye. V. Sviaz' samopoznaniya i samoaktualizacii studentov-piedagogov / Ye. V. Bondarchuk // Nauch. tr. Riesp. in-ta vyssh. shk. Ist. i psikhol.-pied. nauki. – Minsk, 2019. – Vyp. 19, ch. 3. – S. 64–72.
8. Vasil'jeva, Ye. M. Funkcional'no-dinamichieskije kharakteristiki professional'no-piedagogichieskogo samopoznaniya studentov-psikhologov [Elektronnyj riesurs] / Ye. M. Vasil'jeva, V. N. Dolmatova // Problemy sovriem. obrazovaniya : internet-zhurn. – 2018. – № 3. – S. 47–52. – Riezhim dostupa: <http://www.pmedu.ru>.
9. Fiel'dman, I. L. Analiz razvitija samopoznaniya studentov-psikhologov / I. L. Fiel'dman // Giercenovskije chtienija: psikhologichieskije issliedovaniya v obrazovanii : materijaly I Miezhdunar. nauch.-prakt. konf., Sankt-Pietierburg, 10–11 okt. 2018 g. : v 2 ch. / Ros. gos. pied. un-t im. A. I. Giercena ; pod obsch. ried. L. A. Cvietkovej, Ye. N. Volkovej, A. V. Mikliajevoj. – SPb. : RGPU im. A. I. Giercena, 2018. – Ch. 2. – S. 181–185.
10. Turbina, Ye. P. Formirovanije professional'noj motivacii studentov piedagogichieskogo vuza / Ye. P. Turbina // Viestn. Shadr. gos. pied. un-ta. – 2017. – № 1 (38). – S. 65–70.
11. Bondarchuk, Ye. V. Sviaz' motivacii studentov-piedagogov i uspeshnosti ikh uchiebnoj diejatel'nosti / Ye. V. Bondarchuk // Obrazovanije kak faktor razvitija intelliectual'no-nravstviennogo potenciala lichnosti i sovriemiennogo obshchestva : materijaly VII miezhdunar. nauch. konf., Sankt-Pietierburg, 9–10 nojab. 2017 g. ; otv. ried. doc. M. I. Morozova. – SPb. : LGU im. A. S. Pushkina, 2017. – S. 262–266.
12. Miedviedskaja, Ye. I. Osobiennosti uchiebnykh motivov podrostkov s razlichnymi urovniami uspievajemosti / Ye. I. Miedviedskaja // Adukacija i vykhavannie. – 2012. – № 7. – S. 9–16.
13. Kalinovskaja, S. B. Piedagogichieskij kontrol' kak sriedstvo samovospitanija studentov / S. B. Kalinovskaja, L. K. Fortova // Piedagogika. – 2010. – № 1. – S. 114–116.
14. Ignat'jeva, Ye. Yu. Koncepcija piedagogichieskogo upravlienija uchiebnoj diejatel'nost'ju studentov v sovriemiennom vuzie / Ye. Yu. Ignat'jeva // Sib. pied. zhurn. – 2012. – № 2. – S. 39–44.
15. Rasskazova, Ye. I. Psikhologichieskije faktory samoreguliacii na raznykh etapakh vypolnienija uchiebnogo zadaniya / Ye. I. Rasskazova // Psikhol. zhurn. – 2011. – № 2. – S. 36–47.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 25.05.2021